

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

DANILO FONSECA SILVA

RELAÇÕES DIALÓGICAS NO PROCESSO DE EDUCOMUNICAÇÃO:
ANÁLISE EM UMA REDE SOCIAL NA INTERNET

Uberlândia

2015

DANILO FONSECA SILVA

RELAÇÕES DIALÓGICAS NO PROCESSO DE EDUCOMUNICAÇÃO:
ANÁLISE EM UMA REDE SOCIAL NA INTERNET

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação.

Área de Concentração: Mídias, Educação e Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Diva Souza Silva

Uberlândia

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

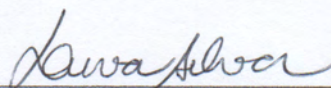
S586r
2015 Silva, Danilo Fonseca, 1972-
Relações dialógicas no processo de educomunicação : análise em
uma rede social na internet / Danilo Fonseca Silva. - 2015.
132 f. : il.

Orientador: Diva Souza Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação.
Inclui bibliografia.

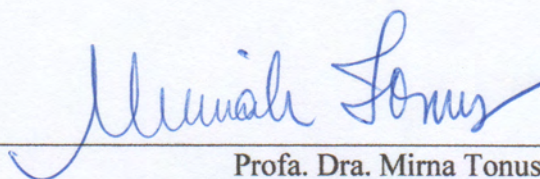
1. Educação - Teses. 2. Comunicação e tecnologia - Teses. 3. Redes
sociais on-line - Teses. 4. Facebook (Rede social on-line) - Teses. I.
Silva, Diva Souza. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. III. Título.

CDU: 37

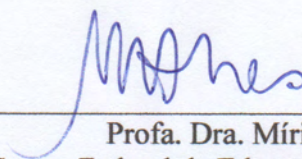
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Diva Souza Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Mirna Tonus
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Mirian Sousa Alves
Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais CEFET-MG

Dedico esta dissertação à minha amiga e irmã de coração Christiane Pitanga, pelo amor, estímulo, carinho, interesse e pelas inúmeras vezes em que me acolheu em sua casa, não só fisicamente, mas emocionalmente, fazendo com que esta empreitada se tornasse muito mais amena e agradável.

Ao meu companheiro David Luiz, pelo amor, paciência, compreensão, cooperação, dedicação e suporte emocional nas inúmeras nossas horas em que não estive presente para me dedicar ao mestrado.

E aos meus pais, Elzinha e Titino, pelo amor incondicional e porque inspiraram a adoção dos valores que pautam minha vida e subsidiaram os ideais que orientaram meus percursos acadêmico e profissional.

Amo muito todos vocês!

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Diva Souza Silva, minha orientadora, viabilizadora e participante ativa desta pesquisa, pela disponibilidade e, principalmente, pela liberdade e respeito à minha temática, fundamentais para o pleno desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, especialmente à sua coordenadora Prof^ª. Dr^ª. Adriana Cristina Omena dos Santos, pelo incansável esforço e dedicação na implementação e coordenação desse inovador e importantíssimo mestrado interdisciplinar, cuja proposta e estruturação curricular despertaram meu interesse e esforços para cursá-lo.

Aos professores do PPGCE, pela competência, dedicação e profissionalismo demonstrados em suas aulas, bem como pela afeição e acessibilidade dentro e fora de sala de aula. Parabéns a todos! Vocês demonstraram a importância do diálogo no processo de construção do conhecimento!

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, Prof^ª. Dr^ª. Mirna Tonus e Prof. Dr. Gerson de Sousa, pela gentileza, disponibilidade, compromisso e pelas orientações assertivas, fundamentais para o aprofundamento científico deste trabalho.

À Prof^ª. Dr^ª. Mírian Alves, pelo interesse com o meu tema de estudos e esforço em se deslocar até Uberlândia para compor a banca de defesa.

Ao suplente da banca, Prof. Dr. André Melo Mendes, pelas primeiras orientações a um perdido candidato ao mestrado e pela sempre disponibilidade e presteza em me auxiliar.

À mais competente assistente administrativo de curso que eu conheci, Luciana de Almeida Araújo Santos, pela presteza e suporte presencial e *on-line*, sempre que demandei.

Aos alunos e professores do curso de Comunicação Social - Jornalismo da UFU, que concordaram em participar desta pesquisa e me receberam e aceitaram, tanto presencialmente quanto nos grupos no *Facebook*, fornecendo apoio e todos os dados necessários para a realização deste trabalho.

Aos colegas de classe, especialmente a Diélen Borges, a Maira Nani e o Flávio Soares, futuros mestres, pelos trabalhos em equipe, experiências e debates regados a inúmeras crises de ansiedade e problematizações.

À coordenadora do curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade Promove de Belo Horizonte, amiga e grande companheira Prof^ª. Ma. Cássia Torres, pelo incentivo e pelas inúmeras vezes em que colaborou com minhas idas e vindas acadêmicas.

Aos queridos amigos docentes da Faculdade Promove de Belo Horizonte, pela troca de experiências e terapias étlicas após sala de aula.

Aos meus queridos alunos da Faculdade Promove de Belo Horizonte, pela compreensão nos momentos em que o cansaço, devido às diversas viagens para Uberlândia, possa ter comprometido a qualidade de minhas aulas.

Aos queridos primos Janete e Marden Gimenes, pelas acolhidas, almoços e generosidade ao ajudar no cuidado com a minha saúde.

Aos familiares e amigos, inclusive do *Facebook*, objeto de estudo desta pesquisa, que enviaram energias positivas e torceram para o meu sucesso.

Em especial, aos meus queridos tios Randolpho Mundim e Realina, que partiram em 2014 e reforçaram minha convicção de que o amor, assim como o conhecimento compartilhado, desafiam a efemeridade da vida.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”.

Paulo Freire

RESUMO

As redes sociais na internet estão imbricadas aos tempos e espaços acadêmicos, configurando-se, se adequadamente incorporadas aos processos educativos, como possíveis alternativas para interações dialógicas no processo de construção do conhecimento. A reunião e a interação de docentes e discentes em uma rede social na internet, como parte de um processo educacional, proporcionam relações dialógicas que contribuem para a livre construção do conhecimento e para a ressignificação desses sujeitos? A partir desta problemática, esta dissertação buscou, como objetivo principal, investigar e analisar o processo dialógico entre sujeitos que vivenciam o universo acadêmico em uma rede social na internet, especificamente discentes e docentes participantes de um grupo virtual no site *Facebook*, criado com a finalidade de complementar atividades educativas. Além disso, especificamente, esta produção acadêmica objetivou investigar e analisar conceitos sobre processo dialógico e educação em um projeto educativo; verificar e analisar as possíveis contribuições do *Facebook*, como rede social na internet, no processo formativo; observar as manifestações dos sujeitos envolvidos e as possibilidades de construção crítica e coletiva de conhecimento; e contribuir com o campo de conhecimentos numa área em que os estudos ainda mostram-se bastante incipientes. Para tanto, foram empreendidos levantamentos bibliográficos interdisciplinares sobre a área da educação, especialmente em Soares (2011) e Schaun (2002), bem como a respeito de interações e diálogos em redes sociais na internet, sustentados por Recuero (2011 e 2012) e Primo (2011), ambos permeados por reflexões e textos de Paulo Freire (1987 e 2011). A abordagem adotada foi qualitativa e os procedimentos metodológicos foram contemplados sob a ótica da netnografia, embasados, essencialmente, em Kozinets (2014), através de observações virtuais acrescidas de entrevistas focais presenciais com professores e alunos do curso de Comunicação Social – Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) participantes de um projeto com finalidades educacionais. As análises demonstraram ampla efervescência dialógica, tanto nos ambientes virtuais quanto nos “físicos”, que viabilizou a construção conjunta do conhecimento, ultrapassando as fronteiras de tempo e espaço acadêmicos e provocando novos olhares desses sujeitos para eles mesmos e para a realidade social experimentada.

Palavras-chave: Diálogo; Educação; Redes Sociais na Internet; Interação; *Facebook*.

ABSTRACT

Internet Social networks are embedded in time and academic spaces, setting up, if properly incorporated into the educational processes, as possible alternatives to dialogical interactions to the knowledge construction process. Do teachers and students' meetings and interaction, in a social network on the Internet, as part of an educommunicative process, provide dialogical relations that contribute to the free construction of knowledge and reframing of these subjects? Taking into account this issue, this dissertation sought, as the main objective, to investigate and analyze the dialogical process between subjects, specially students and teachers who experience the academic world on a social networking site, taking part in a Facebook group created to provide supplementary educational activities. Besides that, this academic research specifically aimed at investigating and analyzing the dialogic process and educommunication concepts in an educational project context. It also aimed (i) to verify and analyze the possible Facebook contributions as a social networking site in the formation process, (ii) to observe the involved subjects manifestations and the possibilities for critical and collective knowledge construction; and (iii) contribute to fields of knowledge in an area where studies still show up to be quite incipient. In order to have these aims achieved, interdisciplinary literature surveys were undertaken over the area of educommunication, especially based on Soares (2011) and Schaun (2002), as well as about interactions and dialogues on the Internet social networks, supported by Recuero (2011 and 2012) and Primo (2011), both pervaded by Paulo Freire's reflections and texts (1987 and 2011). The adopted approach was qualitative and the methodological procedures were contemplated from the perspective of netnography, based essentially on Kozinets (2014) through virtual classroom observations plus focal interviews with Social Communication course professors and students - Journalism of the Federal University of Uberlândia (UFU), participants in a project with educommunicative purposes. Analyses showed broad dialogical effervescence, both in virtual and in physical environments, which enabled the joint construction of knowledge, beyond the borders of time, space and academic spaces provoking these subjects' new perspectives of themselves and of the experienced social reality.

Keywords: Dialogue; Educommunication; Social networking sites; Interaction; *Facebook*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Início das postagens no grupo específico dos alunos no <i>Facebook</i>	68
Figura 2 – Início das conversações no grupo específico dos alunos no <i>Facebook</i>	70
Figura 3 – Compartilhamento de matéria jornalística sobre a temática do trabalho.....	71
Figura 4 – Revelação de representante comunitário e compartilhamento de seus <i>links</i> pessoais.	73
Figura 5 – Questões a serem esclarecidas presencialmente pelos alunos com as professoras.	76
Figura 6 – Síntese de questões discutidas em reunião presencial com professora Diva.	77
Figura 7 – Reprodução de conversa particular de <i>IA</i> com <i>AM</i> e diálogo com o grupo.....	79
Figura 8 – <i>E-mail</i> enviado pela aluna <i>JJ</i> para a professora Diva e compartilhado no <i>Facebook</i>	81
Figura 9 – Resposta da professora Diva ao <i>e-mail</i> enviado pela aluna <i>JJ</i> , compartilhada no <i>Facebook</i>	82
Figura 10 – Relatório do encontro presencial dos alunos com <i>AM</i> , representante dos nordestinos.	85
Figura 11 – Fotografia do encontro dos alunos com <i>AM</i> e equipe técnica, na RTU da UFU.	86
Figura 12 – Reprodução do e-mail de <i>A</i> para <i>NN</i> no grupo secreto no <i>Facebook</i>	87
Figura 13 – Fotografia do encontro dos alunos com o professor e escritor <i>S</i> , na UFU.	88
Figura 14 – Aluna <i>IR</i> compartilha suas aflições e propostas.	89
Figura 15 – Aluna <i>JJ</i> também compartilha suas aflições e propostas.....	91
Figura 16 – Encontro de alunos com a comunidade na Associação de Nordestinos em Uberlândia.	92
Figura 17– Cópia de tela inicial do <i>site</i> desenvolvido pelos alunos.....	94
Figura 18 – Poema de cordel desenvolvido pelos alunos.....	94
Figura 19 – Negociação e agendamento de entrevista com o grupo de alunos.....	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Minha trajetória e a escolha do tema.....	13
1.2	Apresentação da pesquisa.....	16
1.2.1	Problemática de investigação e objetivos.....	17
1.2.2	Arcabouço teórico-metodológico.....	18
1.3	Organização da dissertação	20
2	EDUCOMUNICAÇÃO: EDUCAÇÃO EM UM ECOSISTEMA COMUNICATIVO CONTEMPORÂNEO	22
2.1	O conceito de educomunicação: origem e aspectos essenciais.....	26
2.2	O projeto educativo desenvolvido no curso de Comunicação Social da UFU.....	33
2.2.1	Os sujeitos docentes e discentes.....	33
2.2.2	O projeto: origem, estrutura e proposta educacional.....	37
3	INTERAÇÃO E DIÁLOGO EM REDES SOCIAIS NA INTERNET	42
3.1	Redes emergentes: os grupos secretos no <i>site Facebook</i>	42
3.2	O diálogo em redes sociais na internet.....	44
3.2.1	O esvaio das fronteiras entre tempo e espaço	45
3.2.2	E o professor, tem espaço nesse diálogo?	48
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
4.1	A revisão bibliográfica	54
4.2	Os sujeitos: contato e sensibilização	55
4.3	Observação das interações nos grupos secretos no <i>site Facebook</i>	55
4.4	Intervenções presenciais: apresentação dos trabalhos e entrevistas focais	59
5	RELAÇÕES DIALÓGICAS E AS IMBRICAÇÕES ENTRE OS “MUNDOS” VIRTUAL E FÍSICO.....	61
5.1	O grupo do <i>Facebook</i> que não “vingou”.....	61
5.2	<i>MN</i> criou o grupo – 26 de julho de 2014	62
5.2.1	Então, “kd” as professoras?.....	64
5.2.2	“Tipo assim”, que diálogos são esses no grupo no <i>Facebook</i> ?.....	66
5.2.3	Do Nordeste a Uberlândia, da UFU aos nordestinos, da comunidade ao <i>Facebook</i> . E vice-versa.....	84
5.3	As aflições de “estar e construir com” se convergem no grupo no <i>Facebook</i>	88
5.4	E agora, após a experiência, quem são esses sujeitos?.....	96
	UMA PAUSA PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	106
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICES.....	114
	Apêndice I	114
	Apêndice II.....	123
	Apêndice III	132

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação investigou e analisou relações dialógicas ocorridas no decorrer de um processo educativo, especialmente no *site* e serviço de rede social *Facebook*¹, por sujeitos participantes de um projeto acadêmico com finalidades educomunicativas. Tal projeto, presente na matriz curricular de duas disciplinas do primeiro período do curso de graduação em Comunicação Social - Jornalismo da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), propôs a construção coletiva de trabalhos acadêmicos interdisciplinares, com intervenção social, e estimulou, no decorrer de suas atividades, interações mediadas, entre docentes e discentes, em rede social no *site* supracitado.

Tais sujeitos, discentes e docentes das disciplinas, foram observados, de forma sistemática, nos ambientes real e virtual, a fim de que o processo dialógico e os significados dados por eles às experiências vividas, conforme suas realidades sociais específicas, fossem melhor compreendidos. As interações estabelecidas, por meio das atividades acadêmicas propostas, contribuíram para o melhor entendimento da importância das relações dialógicas em um processo educomunicativo, que se manifestaram no ambiente virtual através de grupos criados no *site* e serviço de rede social *Facebook*.

1.1 Minha trajetória e a escolha do tema

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu de experiências profissionais em que pude vivenciar grandes transformações práticas e comportamentais na área da comunicação social. Quando ingressei no curso de Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), em 1991, o acesso a computadores ainda era restrito e, mesmo na academia, havia apenas um computador no laboratório para acesso dos alunos. Muitos trabalhos eram manuscritos e, mesmo os leiautes produzidos em algumas disciplinas, eram montados através de recortes de imagens e letras retirados de mídias impressas como jornais e revistas.

Ainda ao longo da graduação, equipamentos foram adquiridos pela instituição e muitos docentes, alguns profissionais atuantes no mercado de comunicação, esforçavam-se para absorver e compartilhar seus conhecimentos com os alunos, numa empreitada conjunta

¹ Os detalhes da pesquisa no *Facebook* serão explicados à frente.

para melhor compreender a realidade digital que substituía tradicionais processos técnicos característicos da publicidade e propaganda.

No ano de 1994, tive a oportunidade de realizar um estágio em uma agência de publicidade, a Pentágono Promoções e Publicidades, onde pude acessar equipamentos de informática mais apropriados para o exercício profissional, momento em que aprimorei conhecimentos técnicos através da prática diária de atividades via computadores. Naquele contexto, a internet ainda não dispunha de tecnologia para proporcionar alta velocidade de conexão, o que limitava a interação, basicamente, à troca de e-mails.

Após a conclusão da graduação, em 1995, fui efetivado pela empresa e, até o ano de 1998, adquiri experiência suficiente para empreender um negócio próprio. Em 1999, após analisar o mercado e contatar possíveis clientes, fundei minha empresa, a AD10 Comunicação Ltda, onde atuo até hoje. Ao longo dessa trajetória profissional, durante a realização de uma especialização em marketing, recebi o convite para lecionar, em 2002, no curso de Publicidade e Propaganda do Instituto João Alfredo de Andrade, em Juatuba, Minas Gerais. Naquele ano iniciei minha trajetória como docente em uma instituição de ensino superior, onde pude perceber, sob a perspectiva de professor, o processo de construção do conhecimento numa realidade permeada por plataformas midiáticas digitais, cenário que, ainda hoje, apresenta grandes desafios e oportunidades para a comunidade acadêmica.

No ano de 2008 iniciei o trabalho de docência na Faculdade Promove de Belo Horizonte, também no curso de Publicidade e Propaganda. Nessa época, redes sociais digitais como o *Orkut* e o *Facebook* já estavam criadas e, de forma espontânea, emergia dos alunos a criação de grupos virtuais para o compartilhamento de informações, apresentações de aulas, dúvidas, questionamentos e troca de ideias, de forma geral. Tais comunidades virtuais surgiram para que cada sujeito, em seu tempo disponível extraclasse, pudesse ter acesso para compartilhar informações.

Assim, o tempo pessoal de cada sujeito somava-se ao tempo formal da academia, da sala de aula, se imbricando. A comunidade acadêmica passava, então, a compartilhar e usufruir de informações de interesse comum, pois os dados ficavam registrados, de forma cronológica, com os sujeitos identificados e os conteúdos midiáticos armazenados. Tal experiência, na Faculdade Promove, é uma realidade na qual, ainda hoje, participo e colaboro de forma espontânea e não-sistematizada, na maioria das turmas em que leciono.

Nesse contexto, percebi, ao longo dos anos, a constituição de uma realidade em que se flexibilizou e se dinamizou o processo educativo, facilitando o acesso dos alunos e professores aos conteúdos, nos momentos mais convenientes a ambos. Um aspecto

interessante foi o de que, mesmo a instituição Faculdade Promove possuindo um sistema virtual de compartilhamento de informações, os grupos eram criados, de forma espontânea, na rede social na internet considerada de maior familiaridade e melhor usabilidade pela maioria dos alunos: o *Facebook*.

Surgiu, então, o interesse de melhor entender, cientificamente, os processos dialógicos estabelecidos, via internet, em um processo educativo. Foi quando optei, em 2012, por participar do processo seletivo do mestrado profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Mediante minha aprovação na linha Mídias, Educação e Comunicação, encontrei terreno fértil para avançar nas pesquisas que se faziam necessárias para os conhecimentos que almejava. Apesar de morar em Belo Horizonte, considerei o esforço das viagens semanais válido pelo fato de o curso ser interdisciplinar e agregar as áreas que eu considerava essenciais para meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

No primeiro semestre de 2013, a disciplina Procedimentos Metodológicos de Pesquisa e Desenvolvimento proporcionou ampla visão sobre a construção científica e seus respectivos sistemas metodológicos, fato que elucidou questões referentes ao planejamento de minha pesquisa, a assertiva definição dos problemas científicos e a clarificação dos objetivos pretendidos.

Ainda no referido semestre, optei pela disciplina Tópicos Especiais em Educação e Tecnologias, quando foram discutidas, às luzes da ciência, as transformações contemporâneas nas áreas de comunicação e educação, especialmente no que concerne à imbricação com as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação). Nesse momento, percebi a efervescência das discussões e das novas perspectivas levantadas pelos textos trabalhados e a necessidade de novos estudos que envolvessem uma visão interdisciplinar das áreas contempladas pelo mestrado.

No segundo semestre de 2013, a disciplina obrigatória Fundamentos Epistemológicos Interdisciplinares: Informação e Sociedade, apresentou as principais correntes epistemológicas e as respectivas teorias por elas abarcadas. Foi um momento especial, quando realmente foi possível compreender as perspectivas existentes do pensamento científico e as ramificações teóricas existentes. Nesse ponto, foi se tornando clara a corrente do pensamento teórico mais coerente para dar sustentação aos estudos pretendidos, bem como a reunião das obras mais adequadas para dar sequência às leituras acadêmicas e aos embasamentos textuais exigidos.

Nesse período, decidi acrescentar mais uma disciplina optativa para melhor compreender as teorias referentes à área de educação, visto que minha formação teórica, proveniente de minhas titulações, é na área de comunicação. A disciplina Teorias de Aprendizagem apresentou os fundamentos epistemológicos e as teorias de aprendizagem aplicadas ao desenvolvimento da prática educativa escolar, oferecendo ampla abordagem histórica dos pensamentos dos principais teóricos em educação. Foi muito gratificante perceber a aplicabilidade das ideias e o quanto os conceitos estudados, independentemente do período histórico, são identificáveis nos currículos e sistemas das instituições de educação constituídas na contemporaneidade. Nessa disciplina, especialmente, o conceito de diálogo, presente nas obras de Paulo Freire, fundamental para a construção desta pesquisa, foi amplamente discutido e constituiu-se como um dos elementos estruturantes do estudos realizados.

Ao concluir as disciplinas exigidas e opcionais, considerei que estava melhor preparado a me enveredar pelos estudos científicos relativos aos diálogos estabelecidos, na contemporaneidade, através das redes sociais na internet. Tal temática me estimula pela sua efetiva presença nas práticas acadêmicas, mesmo que de maneira informal e não contemplada pelos tradicionais métodos educacionais.

Estudar os diálogos estabelecidos pelos sujeitos usuários das novas tecnologias nas redes sociais na internet, bem como as contribuições que tal prática pode oferecer ao processo educacional, exigiu a delimitação de um campo de estudos representativo, que já desenvolvesse um projeto acadêmico que pudesse utilizar uma rede social na internet como possível local de diálogo e compartilhamento de ideias. Dessa forma, eu poderia observar um processo já existente, coerente com a temática pesquisada e com sujeitos ativos dispostos a contribuir com a aplicação da metodologia científica selecionada e, conseqüentemente, participantes da pesquisa em desenvolvimento, apresentada a seguir.

1.2 Apresentação da pesquisa

As redes sociais na internet têm possibilitado interações e compartilhamento de informações que se estendem aos limites temporais acadêmicos formais. Nesse contexto, as crianças e os jovens, principalmente, incorporam, ao seu cotidiano pessoal, projetos acadêmicos, acessando e compartilhando conteúdos a que são expostos de maneira rápida e intensa. Tal imbricação desafia profissionais de educação, comunicação e tecnologia,

exigindo conformações por parte das instituições de ensino e de seus educadores, para melhor compreender a realidade social de seus alunos.

Esta pesquisa propõe um olhar, analítico, para as possíveis relações dialógicas estabelecidas através de redes sociais na internet. Tal perspectiva pretende proporcionar um melhor entendimento dessa realidade social e sua imbricação com os processos escolares, para que, posteriormente, as potencialidades das novas mídias digitais na internet sejam melhor compreendidas e utilizadas como aliadas no processo de educação.

1.2.1 Problemática de investigação e objetivos

Algumas questões norteadoras emergiram ao observar e vivenciar a abrangência e a presença das redes sociais na internet nas práticas cotidianas, especialmente no ambiente acadêmico, através da disseminação de novas plataformas midiáticas digitais, como telefones celulares multifuncionais e computadores pessoais portáteis. Nesse contexto, alguns questionamentos, ainda com escassas referências embasadas cientificamente, nortearam e estimularam investigações que considerei pertinentes:

- Como as redes sociais na internet podem contribuir para o processo de aprendizado no ambiente educacional?
- Como os docentes podem interferir, de maneira construtiva e não-punitiva, no uso e nas manifestações dos sujeitos através das redes sociais na internet?
- Os diálogos estabelecidos na internet são caracterizados por manifestações livres e conscientes?

Diante de tais indagações configurou-se a problemática de pesquisa: **A reunião e a interação de docentes e discentes em uma rede social na internet, como parte de um processo comunicativo, proporcionam relações dialógicas que contribuem para a livre construção do conhecimento e para a ressignificação desses sujeitos?**

A partir desse questionamento, definiu-se o objetivo principal da pesquisa, que foi **investigar e analisar o processo dialógico entre sujeitos que vivenciam o universo acadêmico em uma rede social na internet, especificamente discentes e docentes**

participantes de um grupo² virtual no site *Facebook*, criado com a finalidade de complementar atividades educativas.

Em relação aos objetivos específicos, essa investigação pretendeu:

- investigar e analisar conceitos sobre processo dialógico e educomunicação em um projeto educativo;
- verificar e analisar as possíveis contribuições do *Facebook*, como rede social na internet, no processo formativo.
- observar as manifestações dos sujeitos envolvidos e as possibilidades de construção crítica e coletiva de conhecimento;
- contribuir com o campo de conhecimentos numa área em que os estudos ainda mostram-se bastante incipientes.

1.2.2 Arcabouço teórico-metodológico

Para fundamentar os estudos realizados e alcançar os objetivos pretendidos, o arcabouço teórico empreendido nesta investigação abarca conceitos e teorias sobre educomunicação, na perspectiva de processo educativo em um ecossistema de comunicação, em Citelli (2011), Soares (2011) e Schaun (2002), com reflexões em Canclini (2008), Castells (1999), Freire (1987 e 2011) e Jenkins (2009); e interação e diálogo em redes sociais na internet, em Canclini (2008), Castells (1999), Jenkins (2009), Lévy (2010 e 2011), Primo (2011), Recuero (2011 e 2012), bem como reflexões e diálogos em Freire (1987 e 2011) e Moore (2002).

Em relação ao procedimento metodológico, foi adotada uma abordagem qualitativa, com observações em um grupo secreto no *site* e serviço de rede social *Facebook* e entrevistas focais presenciais realizadas mediante diretrizes da netnografia, ou etnografia virtual³, metodologia selecionada por considerar os processos de sociabilidade, os fenômenos comunicacionais e a interação dos sujeitos em comunidades virtuais, no universo do

² O *site Facebook* define que os grupos aberto, fechado e secreto “facilitam a conexão com grupos específicos de pessoas, como familiares, colegas de equipe ou de trabalho. Grupos são espaços privados onde você pode compartilhar atualizações, fotos ou documentos, além de enviar mensagens a outros membros do grupo. Você também pode selecionar uma das três opções de privacidade para cada grupo criado”. Disponível em <<https://www.facebook.com/help/groups>>. (FACEBOOK, 2014)

³ A etnografia é uma metodologia de pesquisa oriunda da antropologia e se relaciona com o conceito de cultura. Etnografia virtual é a metodologia que surge da necessidade de se estudar os fenômenos em redes digitais e sua inter-relação com o “mundo real”.

ciberespaço⁴. Sobre essa metodologia, as bases de investigação se encontram em Amaral (2008 e 2009), Fragoso, Recuero e Amaral (2013), Kozinets (2014), Montardo e Passerino (2006) e Rebs (2011).

Cabe ressaltar que as entrevistas focais presenciais foram o procedimento adotado após a observação no ambiente virtual porque fez-se necessário investigar os significados que as experiências educomunicativas, cujos diálogos ocorreram em uma rede social na internet, tiveram para os sujeitos envolvidos. Como esses sujeitos se enxergavam antes, como se viram durante e como se significam após o processo de educação investigado? Como tais vivências, virtuais, presenciais e aplicadas na sociedade, contribuíram para o processo de aprendizagem desses indivíduos?

Definido o percurso metodológico, foi acompanhado um projeto educativo proposto por duas disciplinas do primeiro período do curso de Comunicação Social - Jornalismo da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), que já possuem trabalho interdisciplinar na área de estudos desta pesquisa, e suas possibilidades educomunicativas, mediante o prévio conhecimento e consentimento dos professores e alunos envolvidos, conforme entendimentos realizados. Esse trabalho de graduação estimulou, como um de seus procedimentos, a postagem de conteúdos e interações referentes aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos em grupos secretos criados no *site Facebook*, visando a reunir informações relevantes e de interesse geral dos envolvidos. Tal atividade facilitou o compartilhamento de dados e a troca de ideias no ambiente virtual, proporcionando o acesso a informações além do tempo acadêmico formal, a convergência e o armazenamento de dados. Paralelamente, os professores envolvidos orientaram os alunos, registrando suas observações e críticas.

Por ser mestrando na instituição escolhida, tive facilidade de acesso aos docentes e, por consequência, aos discentes envolvidos, que, no momento da pesquisa de campo, foram convidados à participação e devidamente comunicados e esclarecidos sobre a pesquisa e seu livre arbítrio em participar ou não.

Para complementar os procedimentos definidos e obter melhor clareza analítica, a presente investigação realizou, no dia das apresentações presenciais das atividades educativas propostas, questionamentos a integrantes dos grupos para que pudessem manifestar suas opiniões sobre a experiência das interações realizadas via redes sociais na internet. Nesse momento, as experiências no âmbito virtual e presencial foram levantadas, possibilitando, aos

⁴ Conceito referente à infraestrutura material, informações e relações estabelecidas no meio de comunicação advindo da interconexão das redes de computação, que será referenciado e contextualizado no capítulo 3 desta dissertação.

sujeitos, posicionarem-se a respeito das contribuições dessas atividades no projeto executado, tanto no tempo formal, acadêmico, quanto no tempo informal, de cada um.

Tais questionamentos foram feitos com todos os sujeitos participantes reunidos, presencialmente, permitindo ampliar as discussões sobre a efervescência de diálogos no processo educacional. As relações dialógicas, no processo vivenciado, se limitaram ao espaço do grupo social na internet ou essa experiência virtual complementou e imbricou-se ao tempo institucional, acadêmico e presencial, vivenciado na instituição de ensino? As perguntas, realizadas presencialmente para os alunos e professores envolvidos, possibilitaram enriquecer a análise ao fomentar discussões que, virtualmente, não foram observadas.

A dinâmica, efervescente e permanente construção recíproca do conhecimento, características de um processo educativo sustentado pelas bases teóricas propostas nesta pesquisa, demandaram uma melhor investigação dos sujeitos discentes e docentes envolvidos no projeto acadêmico proposto. Tornou-se necessário compreender como suas experiências de vida pessoal se inter cruzaram e se imbricaram às experiências educacionais propostas e quais significados esses indivíduos conferiram a essas vivências.

1.3 Organização da dissertação

Os capítulos desta dissertação foram estruturados conforme as informações abaixo descritas:

O capítulo 1, presente, revela os percursos pessoal e profissional do pesquisador e apresenta uma abordagem geral da pesquisa, bem como sua problemática central, seus objetivos e sua estruturação.

No capítulo 2, são apresentados conceitos e discussões acerca da área de educação, especificamente o processo educativo em um ecossistema comunicativo contemporâneo. Nessa etapa, constam reflexões de pesquisadores que desenvolvem trabalhos teóricos e práticos na área e exposições sobre como as tecnologias de comunicação vinculadas à internet mesclam-se ao processo de construção do aprendizado e à realidade social dos sujeitos. São apresentados, também, uma breve abordagem histórica e aspectos essenciais da área de educação para subsidiar as reflexões acerca do projeto desenvolvido pelos docentes e discentes do primeiro período do curso de Comunicação Social - Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, confrontando a dinâmica das atividades e vivências educacionais propostas aos fundamentos teóricos levantados.

No capítulo 3, as discussões sobre interação e diálogo em ambientes virtuais são aprofundadas, como subsídio para verificar, com arcabouço conceitual, a construção dialógica nos processos vivenciados, observados e analisados. Os conceitos de interação dialógica em redes sociais na internet são o foco desse capítulo. Tais fundamentos são abordados para melhor compreensão das conexões, dinâmicas e processos de cooperação e conversação estabelecidos entre os atores sociais na internet.

O percurso metodológico encontra-se detalhado no capítulo 4. Por se tratar de uma pesquisa cujo foco são as relações estabelecidas em redes sociais na internet e que, paralelamente, essa realidade é uma temática ainda pouco explorada cientificamente, uma variedade de procedimentos mostrou-se necessária, haja vista que o processo metodológico em pesquisas que envolvem cenários virtuais ainda carece de melhor descrição e aprofundamento. Neste contexto, o objeto investigado clamou por um conjunto de procedimentos, abarcados pelos fundamentos da netnografia, a fim de que o processo investigativo ganhasse em legitimidade e validade. Nesse capítulo, a pesquisa apresenta, então, os caminhos e alternativas que procuraram abarcar, de maneira contextual, as atividades desenvolvidas e os significados que tais ações representaram na vida dos indivíduos participantes dessa construção científica.

No capítulo 5, mediante os diversos procedimentos metodológicos trabalhados, as reflexões e análises de dados realizadas são apresentadas e fundamentadas a partir dos diálogos teóricos empreendidos.

Os levantamentos teóricos, as observações e análises, frutos deste trabalho, foram subsídios para as considerações finais, denominadas de “Uma pausa para futuras investigações”, haja vista a dinamicidade e vivacidade do processo envolvido. Nessa etapa, são realizados apontamentos que pretendem contribuir para a compreensão dos objetivos traçados e ampliar os caminhos para futuras investigações acadêmicas acerca das relações dialógicas imbricadas às experiências acadêmicas e pessoais dos sujeitos e que contribuem para a construção conjunta do processo de aprendizado.

2 EDUCOMUNICAÇÃO: EDUCAÇÃO EM UM ECOSSISTEMA COMUNICATIVO CONTEMPORÂNEO

O processo comunicativo, numa perspectiva contemporânea, é constituído por sujeitos participantes, não mais passivos, cuja capacidade crítica proporciona a interpretação das mensagens. A cultura popular não é mais de massa ou folclórica; surge do cotidiano e nele adquire vida, dinamismo e é resultado de uma construção dos sujeitos pensantes.

Nem indivíduos soberanos, nem massas uniformes. Os estudos sobre quem assiste filmes em salas de cinema, vídeos ou televisão, ouve música em concertos, no rádio e na Internet [...] há anos abandonaram as generalizações apocalípticas sobre a homogeneização do mundo (CANCLINI, 2008, p. 17).

A comunicação realizada através de novas plataformas e mídias sociais digitais é, nessa abordagem, um fenómeno contemporâneo popular, rápido, abrangente e intenso, dada a possibilidade de participação de diversos sujeitos e, também, à convergência midiática concomitante aos diálogos estabelecidos. Freire (2011, p. 29) destaca, em sua clássica obra *Extensão ou Comunicação*, a importância da participação coletiva, da troca, do diálogo e da comunicação para a arte do ensino, dizendo que “aquele que é ‘enchido’ por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende”.

Diante das possibilidades de novas plataformas midiáticas interativas e de seus recursos, o processo dialógico se intensificou além dos limites da sala de aula convencional. Espaços escolares virtuais podem ser criados nas denominadas redes sociais digitais, gerando ambientes não-convencionais de grande potencial dialógico. A tecnologia se torna aliada da juventude e

o uso fluente e especializado dos recursos de comunicação tem modificado alguns conceitos de aprendizagem, dando destaque a uma dinâmica em que o estudante demonstra maior autonomia para a experimentação, o improviso e a autoexpressão. Nesse sentido, a tecnologia se torna, igualmente, uma aliada do educador interessado em sintonizar-se com o novo contexto cultural vivido pela juventude (SOARES, 2011, p. 29).

O processo educativo imbrica-se, então, ao processo comunicativo à medida que supera pressupostos comportamentalistas, baseados em estímulo-resposta, e absorve ideais pautados numa construção conjunta. Tal perspectiva, cuja base teórica principal encontra-se no trabalho de Paulo Freire, reforça que os homens se educam entre si e, na medida em que

constroem o conhecimento e a prática pedagógica, transformam a realidade e libertam o ser humano.

Essa concepção de educação exige ousadia e criatividade de professores e alunos, numa constante preparação pessoal que visa a solução de problemas que surgem a partir da própria prática social. Os processos de educação e comunicação, hoje permeados por novas tecnologias, são, também, elementos constituintes da prática cotidiana e demandam melhor entendimento. E, para isso, o saber do educando não pode ser negado, pois a construção do conhecimento é conjunta.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 39).

A abordagem freireana enfatiza, nesse trecho, a exigência de superação de um modelo educacional contraditório e impositivo, pautado pela narração de conteúdos de um docente para seus discentes, como uma questão essencial na construção do conhecimento e para a existência do diálogo. Tal reflexão corrobora para o fato de que a utilização de um ferramental de comunicação interativo como ambiente virtual de discussão, criado pelos alunos e professores do curso de graduação a ser investigado, pode fomentar o diálogo ao estimular a troca de ideias e a possível participação de sujeitos detentores de conhecimento.

A observação e a análise de um processo educativo com pretensões dialógicas, desenvolvido em um ecossistema de comunicação, evoca pesquisas acerca das reflexões e princípios da educomunicação, uma nova área do conhecimento que reúne estudos de suma importância para essa construção acadêmica e que situa-se na interface entre os campos da comunicação e da educação.

Partimos da premissa de que a educomunicação, conceito que – no entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP – designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude (SOARES, 2011, p. 15).

O termo educomunicação, um neologismo pautado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação), na década de 80, representava o esforço do campo da educação no que concerne aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens. A partir da década de 90, devido a pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, o termo educomunicação foi ressemantizado e, hoje, abrange as ações que possibilitam a articulação de sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação, incorporando o conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos. O percurso histórico do conceito de educomunicação e os aspectos essenciais da área, nos dias atuais, serão oportunamente destacados no decorrer desse capítulo.

A educomunicação possui, em sua essência, pressupostos que visam superar possíveis limites conceituais entre as áreas da educação e da comunicação, configurando-se como a interface entre estes campos. A educação, enquanto ação comunicativa, é um fenômeno que permeia todas as maneiras de formação de um ser humano e, sob a mesma ótica, toda ação de comunicação tem, potencialmente, uma ação educativa. Nesse sentido, a construção de uma comunicação dialógica e participativa no ambiente escolar, pautada em uma eficaz gestão compartilhada por órgãos governamentais, administração escolar, docentes, alunos e a comunidade, abre oportunas perspectivas de melhoria motivacional e de fortalecimento dos laços entre alunos e professores ao longo do processo de aprendizagem.

Como consequência, defendemos a tese segundo a qual uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação (SOARES, 2011, p. 17).

Quando se aborda a motivação da expressão dos sujeitos envolvidos, há de se destacar a necessidade de engajar a juventude no seu próprio processo educativo e ampliar as condições para que tal fato se consolide. A criação de um ecossistema favorável por sujeitos significativos para as novas gerações, como pais, professores e gestores de projetos na área de mídia e educação, estimula os jovens a assumirem responsabilidades enquanto elementos essenciais na construção de uma comunicação mais intensa e sustentada por informações direcionadas à edificação de uma sociedade mais humanizada.

Ao tratar-se de um ecossistema comunicativo com a participação efetiva da escola e dos sujeitos significativos, torna-se relevante pontuar a importância dos recursos tecnológicos da informação como ferramenta midiático no contexto da educação e, também, como suporte para a realização dessa investigação científica. Apesar de as novas ferramentas disponibilizarem muita informação, por diversos canais, o que importa, na concepção teórica aqui abordada, é a apropriação dessas mensagens e o processo de dar sentido, de interpretar tais informações, configurando, potencialmente, um cenário propício ao processo dialógico, construído.

As tecnologias avançadas trouxeram no seu bojo a expressão de um novo tempo – a era da Informação, modificação de hábitos e comportamentos principais e organizacionais. Isso exige de planejadores organizadores de quaisquer organizações, inclusive e principalmente das instituições de ensino superior, uma postura mais reflexiva sobre uma adequação frente à nova realidade e à educação voltada ao mundo globalizado (SCHAUN, 2002, p. 87).

Nesse processo de apropriação e construção coletiva em novos ambientes comunicacionais é que reside a importância da mediação pedagógica, no que concerne à orientação, pelos docentes e pela gestão escolar, visando ao aperfeiçoamento educacional dos discentes e vislumbrando a efetivação de iniciativas e projetos educacionais.

É essencial ressaltar que o conceito de educomunicação ultrapassa a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino ou a visão míope de uma simples mescla de educação com a comunicação:

O desenvolvimento tecnológico, mais especificamente o avanço dos meios de comunicação, desenvolveu um campo novo de convergência de saberes, em que o percurso da educação para a comunicação, ou da comunicação para a educação, passou a ser um campo que perpassa as diversidades aparentes (SCHAUN, 2002, p. 79).

Educomunicação é um campo de intervenção social, e, como tal, é composta por muitas variáveis e demanda investigações e discussões acerca de seus processos constituintes e dos sujeitos deles participantes. Como esclarece Soares (2011, p. 18), “Com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem oferecer para ampliar os diálogos sociais e educativos”. Tal reflexão é reforçada por Schaun (2002), quando afirma que:

A supremacia do campo dos *media* não deve, porém, ser compreendida de maneira absoluta e total. O saber por ele enunciado carece da credibilidade reconhecida no discurso educacional, na qualidade de autoridade competente e detentora de um saber mais sistematizado e legitimado do ponto de vista institucional (p. 77).

Nesse contexto, no próximo tópico, serão abordados aspectos essenciais referentes à educomunicação, especialmente no que concerne às práticas comunicacionais no âmbito escolar e os diálogos estabelecidos, a fim de que sejam levantados subsídios para a observação e análise das práticas educacionais propostas no projeto estruturado no primeiro período do curso de graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia.

2.1 O conceito de educomunicação: origem e aspectos essenciais

A temática da educomunicação é ampla e, para melhor elucidação conceitual, requer uma compreensão de três aspectos essenciais, aqui citados e discutidos:

- o primeiro aspecto são as políticas públicas, dado o vínculo do conceito às práticas sociais consolidadas na América Latina durante a segunda metade do século XX;
- o segundo aspecto, sobre o qual a abordagem desse capítulo requer mais ênfase, refere-se ao ecossistema comunicativo e as áreas de intervenção, mostrando a natureza do conceito enquanto um conjunto de ações geradoras de ambientes favoráveis ao diálogo social;
- e o terceiro e último aspecto, que traz debates sobre a política educacional, abordando a natureza política da educomunicação e sua força motivadora da expressão da comunidade educativa, o que propicia a construção de uma prática educativa inovadora, tanto pelos docentes quanto pelos estudantes (SOARES, 2011).

No que concerne ao primeiro aspecto, as políticas públicas, cabe retomar, brevemente, a origem do conceito de educomunicação. Na década de 1980, iniciou-se uma prática internacional, com o apoio da UNESCO, da educação para a recepção crítica dos meios de comunicação (*Media Education*). Inicialmente, especificamente no Brasil, eram adotados cursos de pequena duração cuja ideologia era pautada na denúncia, aos moldes da Escola de Frankfurt. Tais cursos foram o percurso metodológico do Projeto LCC – Leitura Crítica da Comunicação, desenvolvido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) e apoiado por pesquisadores da ECA-USP e do Instituto Metodista de Ensino Superior de São Bernardo do Campo (SOARES, 2011).

Os manuais utilizados pelo Projeto LCC contribuíram para a disseminação do termo “leitura crítica da comunicação”, que, a partir dos anos 1990, abriu caminhos para que, conforme Soares (2011, p. 33), os “Parâmetros Curriculares Nacionais contemplassem o estudo da comunicação e suas linguagens como uma das metas do ensino nacional em todo o país”.

Na América Latina, as práticas de educação voltada para a comunicação desenvolveram-se com uma perspectiva dialética de influência freireana, principalmente através de movimentos cuja abordagem utilizava termos como “educação popular” ou “comunicação popular e alternativa”. Nesse ponto, não importava apenas discutir a recepção das mensagens sobre os sujeitos, mas a apropriação que tais sujeitos faziam do conteúdo midiático, no que concerne ao significado conferido a ele.

A partir daí, estudos realizados pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) constataram que diversos programas e projetos de 12 países da América Latina já adotavam, ao final da década de 1990, trabalhos na interface entre a comunicação e a educação. A partir de 1999, o termo educomunicação passa a ser corrente nos textos do núcleo, alcançando densidade teórico-metodológica própria para se firmar como um novo campo de estudos.

A investigação acadêmica do NCE-USP partiu da evidência de que transformações profundas vinham ocorrendo no campo da constituição das ciências, em especial as humanas, incluindo a área que abrigava a interface Comunicação/Educação, notando, ademais, uma verdadeira derrubada de fronteiras entre as disciplinas. Ao seu final, a investigação concluiu que efetivamente um novo campo do saber, absolutamente interdisciplinar e com certa autonomia em relação aos tradicionais campos da educação e da comunicação, mostrava indícios de sua existência, e que já pensava a si mesmo, produzindo uma metalinguagem, elemento essencial para sua identificação como “objeto interdisciplinar de conhecimento” (SOARES, 2011, p. 35).

O conceito originado de tais pesquisas consolidou-se internacionalmente e originou, principalmente a partir de 2002, no Brasil, através da revista *Comunicação e Educação*, produções científicas frequentes, nas quais o tema “gestão da comunicação e educação” leva ao emprego de um novo conceito-chave, o de “ecossistemas comunicativos”, designado como os espaços nos quais as ações educomunicativas são implementadas (SOARES, 2011).

Tais experiências educacionais, através da iniciativa do poder público, começam a ser implementadas e um bom exemplo disso é o projeto Educom.radio – Educação pelas Ondas do Rádio, cujo objetivo era reduzir a violência no espaço escolar:

O projeto foi confiado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP, que, para sua execução, despendeu sete semestres, entre 2001 e 2004, atendendo, ao todo, aproximadamente 11 mil agentes educacionais, incluindo professores, estudantes e membros das comunidades educativas, todos vinculados a 455 escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal (SOARES, 2011, p. 38).

Basicamente, segundo Soares (2011), as escolas recebiam *kits* para a produção em rádio, compostos por pequenos estúdios de transmissão com alcance de até 300 metros de raio. A produção era colaborativa, o que estimulava a expressão da identidade dos alunos ao abordarem assuntos referentes ao seu ambiente escolar e à sua comunidade. Com isso, os sujeitos componentes desse ecossistema educacional passaram a se revezar na produção de conteúdo e na manipulação técnica dos aparelhos, fato que proporcionou maior domínio da linguagem midiática e melhoria nas relações entre professores e alunos, pois toda a comunidade trabalhava em prol de metas comuns.

Em 2004, o projeto evoluiu e ganhou força de lei. Regulamentada no ano seguinte, a Lei Educom⁵ certificou, então, a importância da área da educação e abriu as portas para outros projetos, confirmando que a implementação de experiências educacionais no espaço da educação formal requer tomadas de decisões pelos gestores públicos, listadas por Soares (2011), como:

- a) reconhecer que a expressão comunicativa é um direito universal, principalmente nos locais onde se formam as novas gerações;
- b) disponibilizar treinamento formativo para toda a comunidade escolar, principalmente professores e lideranças estudantis;
- c) ofertar infraestrutura para que a comunicação seja implementada e faça parte da pauta dos projetos escolares;
- d) apoiar a produção midiática colaborativa de professores e alunos no ambiente da escola.

Cabe, então, ao poder público, estimular e amparar as iniciativas educacionais para que os projetos tenham sustentabilidade. Tal suporte fomenta a criação de ecossistemas

⁵ Sobre a lei, ver: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educom/lei.aspx>>.

comunicativos inclusivos, democráticos, permeados pelas mídias e pela capacidade criativa dos sujeitos, que se tornam produtores e participantes.

Tais ecossistemas são o segundo aspecto importante sobre as discussões aqui estabelecidas a respeito do conceito de educomunicação e são um termo linguístico utilizado para nomear

um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias (SOARES, 2011, p. 44).

O semear do terreno para o surgimento desses ambientes é, então, responsabilidade estratégica da comunidade acadêmica, que precisa, de forma intencional, inserir em suas práticas cotidianas a cultura educomunicativa, rompendo os obstáculos que possam se impor, especialmente no que se refere à resistência às mudanças, característica dos verticalizados processos de educação e comunicação. Os ecossistemas comunicativos são resultados de um conjunto de ações planejadas e implementadas no ambiente da escola e apresentam-se, também, como ambientes culturais complexos, dinâmicos, abertos e, essencialmente, criativos.

Como ambientes culturais para manifestação e interação dos sujeitos atuantes na vida escolar, os ecossistemas comunicativos têm, como grande desafio para consolidação e legitimação, a capacidade de envolver a comunidade acadêmica. Para tanto, torna-se necessário identificar, conhecer e motivar quem está envolvido no processo educomunicativo. O desafio da inserção do sujeito nesse processo de construção cultural é abordado por Baccega (2011), que reforça as discussões ao afirmar que, para existir êxito nesse processo,

é fundamental levar o sujeito a ter consciência de como se processam (nos seus vários âmbitos) as práticas midiáticas que nos envolvem e que colaboram tão fortemente para a configuração de nossa identidade. Em outras palavras: conhecer que comunicação e cultura são inseparáveis, dois lados de uma mesma moeda. Conhecer a cultura, as mediações que advêm das práticas culturais, os traços da tradição e da modernidade que balizam a práxis social são tarefas da comunicação/educação (BACCEGA, 2011, p. 40).

A educomunicação busca, nesse contexto, identificar os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem a partir do cotidiano e da valorização da experiência vivida. É um processo que engloba a formação da cidadania a fim de que haja uma leitura crítica da realidade e uma participação efetiva na produção do conhecimento. Nessa perspectiva, a educação deve ser inserida no cotidiano dos alunos, já permeado por práticas comunicativas:

é, então, práxis social; orienta ações em sociedade e relaciona os jovens e o universo da comunicação, tanto no que tange à produção quanto à recepção das mensagens. A comunicação é, neste sentido, linguagem, processo e produto cultural.

Concebida culturalmente, a comunicação, no espaço educativo, requer o planejamento, a execução e a realização de processos que gerem os referidos ecossistemas comunicativos: espaços dialógicos em que os sujeitos, críticos, estabelecem uma relação constante de discência-docência, numa vasta cadeia de construção colaborativa. Gestores, professores e alunos compartilham conhecimentos e trocam suas experiências, que, pela prática, passam a permear a cultura acadêmica. Nesse contexto, Hall (2006) oportunamente destaca

a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história (HALL, 2013, p. 155).

A participação efetiva dos sujeitos nos ecossistemas comunicativos para afirmação de uma identidade cultural se dá através do favorecimento do diálogo social, sustentado por decisões ético-político-pedagógicas e permeado pelas novas tecnologias de comunicação.

Um ambiente escolar educomunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos), elementos que conformam a “pedagogia da comunicação” (SOARES, 2011, p. 45).

Para se imbricarem e se consolidarem à práxis e à cultura acadêmica, os ecossistemas comunicativos demandam um percurso que passa, também, pelas áreas de intervenção, que são ações que proporcionam a reflexão dos sujeitos sobre suas relações no contexto da educação. São, conforme Soares (2011), seis áreas em que as ações educomunicativas se evidenciam: (1) a educação para a comunicação é voltada para a compreensão dos fenômenos da comunicação no âmbito interpessoal e grupal, bem como sua recepção e seu impacto. Investiga o espaço dos meios de comunicação na sociedade e o uso que os sujeitos fazem deles, de forma similar às iniciativas de estudos críticos da mídia que, há algumas décadas, originaram o vasto campo da educomunicação; (2) expressão comunicativa através das artes, constituída por ações que procuram desenvolver o potencial criativo e emancipador dos sujeitos, estimulando a manifestação artística na comunidade acadêmica e utilizando as artes

como subsídios do processo comunicativo; (3) mediação tecnológica nos espaços educacionais, caracterizada pelas reflexões e procedimentos acerca da presença das novas tecnologias da informação na vida escolar e de suas possibilidades, através de práticas que garantam acessibilidade e uma gestão democrática. Essa área é bastante próxima ao imaginário dos alunos e visa estimular a criação de projetos solidários que utilizem as novas plataformas midiáticas como suportes de iniciativas com relevante impacto social; (4) pedagogia da comunicação, em que se pensa a educação formal como um todo, observando a didática e promovendo a atuação conjunta de professores e alunos; (5) gestão da comunicação, área voltada para o planejamento e a implementação de projetos e programas que envolvam as demais áreas de intervenção. Trata-se de uma área central, estratégica e que requer a gestão por um especialista. Tal profissional deve incentivar os educadores a selecionar as áreas de atuação mais adequadas às especificidades da comunidade acadêmica e, também, atender necessidades no que diz respeito aos espaços de convivência e às tecnologias apropriadas; (6) por fim, a reflexão epistemológica visa sistematizar experiências e investigar fenômenos no universo da inter-relação entre comunicação e educação, enriquecendo as produções teóricas e tornando-as coerentes com as práticas desenvolvidas.

É importante salientar que, dentre as ações levantadas, a mediação tecnológica é a que mais se aproxima do objeto selecionado para essa investigação científica. Ao se investigar, analisar e discutir as possíveis relações dialógicas dos sujeitos em uma rede social digital, essência dessa pesquisa, há o envolvimento em um processo cultural midiático de indivíduos que são estimulados por práticas pedagógicas interdisciplinares, dialógicas e favoráveis à efervescência de projetos educacionais.

A política educacional é, então, o terceiro e último aspecto a ser abordado para melhor compreensão da ampla temática educacional. Imersas em tradicionais currículos compartimentalizados, as instituições de ensino encontram muitos desafios para constituir ambientes favoráveis à construção educacional. A ação pedagógica predominante, fragmentada por conteúdos disciplinares, não proporciona a convivência, a interdisciplinaridade e a constituição de espaços propícios à construção democrática da cidadania. Na concepção de muitos teóricos, as áreas de comunicação e educação ainda são universos desconectados, cuja única interseção se dá através do suporte tecnológico esporádico às práticas educativas em sala de aula.

Essa realidade impõe grandes desafios às políticas educacionais na busca por uma escola que realmente faça sentido frente à práxis comunicacional contemporânea e que envolva a comunidade estudantil. A educação apresenta-se, nesse contexto, como

opção para favorecer tanto na formação de docentes quanto na estruturação de currículos escolares mais adequados aos novos tempos, constituídos para valorizar a aprendizagem significativa e a formação de indivíduos motivados que possam atuar de maneira transformadora em sua sociedade.

Esse processo de mudança na política educacional germina com o desenvolvimento de habilidades comunicativas por professores e alunos, amparadas pela gestão de profissionais aptos a planejar e implementar projetos educomunicativos. É estimulando a apropriação do ferramental midiático de comunicação pela comunidade acadêmica, que alunos e professores passam a incorporar essa realidade ao seu dia a dia, tornando-se produtores de seus próprios conteúdos e, com isso, desenvolvendo habilidades e novas possibilidades de um aprendizado dialógico. O jornal, a televisão, a internet e outros suportes midiáticos, passam, nessa perspectiva, a constituírem-se como elementos estratégicos para a consolidação de ações didático-pedagógico mais participativas e envolventes, favorecendo a recriação de uma escola mais conectada ao mundo.

Diante da interdisciplinaridade proposta, da interseção da tecnologia em sala de aula e da possibilidade de integrar ao currículo atividades que envolvam a participação dos jovens, diversas oportunidades são lançadas para que a comunicação, suas linguagens e tecnologias sejam incorporadas de fato como parte do processo educativo e pedagógico e não apenas como um simples conjunto de ferramentas a serviço da performance exclusiva do professor (SOARES, 2011, p. 55).

A construção coletiva do conhecimento, pautada, na perspectiva aqui apresentada, no diálogo entre os sujeitos, tem, nos dias atuais, estendida sua viabilidade através do suporte de grandes redes sociais digitais, que proporcionam a interatividade e, potencialmente, abrem janelas virtuais para o questionamento e o aprimoramento do sistema educacional, ainda hoje com grandes influências da educação bancária, conforme expõe Freire (1987):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (p. 33).

Os pressupostos aqui abordados procuram romper com tais concepções verticalizadas de educação. Ao se alicerçar sobre o diálogo, a teoria freireana confronta pressupostos positivistas e abre espaço para a edificação crítica do saber, para a elaboração e construção de um projeto coletivo educacional, cuja trajetória engloba um processo percorrido,

conjuntamente, por professores e alunos, rumo a uma edificação cujas experiências não se limitam ao espaço acadêmico e passam a constituir-se como projeto social e como experiência de vida.

2.2 O projeto educativo desenvolvido no curso de Comunicação Social da UFU

A proposta de um projeto educativo, orientado conforme os conceitos da educomunicação, surgiu, inicialmente, como fruto da trajetória pessoal e acadêmica das docentes Christiane Pitanga Serafim da Silva e Diva Souza Silva, que lecionam as disciplinas “Mídia e Comunicação” e “Comunicação e Educação”, respectivamente, componentes da matriz curricular do primeiro período do curso de graduação em Jornalismo da UFU (Universidade Federal de Uberlândia).

No decorrer das atividades acadêmicas, a ideia de um projeto interdisciplinar, desenvolvido em conjunto com os discentes, ganhou força. O objetivo era pesquisar, desenvolver e aplicar conhecimentos, abordados na academia, em comunidades externas à Universidade Federal de Uberlândia, estimulando e promovendo a produção conjunta de conteúdo e a interface social em comunidades específicas locais.

Considerando-se a importância dos sujeitos e suas experiências sociais na construção de um projeto educacional, fez-se necessário compreender melhor quem são essas pessoas e, no caso das professoras, mediadoras do processo, apresentar um breve histórico de suas trajetórias acadêmicas. Posteriormente, o projeto, suas etapas e procedimentos, planejados e desenvolvidos pelos sujeitos supracitados, são explicados.

Para tanto, mostrou-se necessária, conforme detalhado, à frente, nos procedimentos metodológicos e analíticos, a realização de entrevistas em profundidade com os docentes e com os discentes, que subsidiaram não apenas este tópico, mas, principalmente, as etapas posteriores dessa pesquisa.

2.2.1 Os sujeitos docentes e discentes

Diva, 41 anos, conforme dados constantes em sua tese de doutorado (SILVA, 2010), nasceu em Governador Valadares, Minas Gerais, e, desde os tempos de infância, percebeu, incentivada pelas observações de uma amiga, sua vocação para a docência, posto que ensinava seus irmãos e vizinhos nas tarefas referentes à área de Matemática. Formou-se em Pedagogia em 1995, na Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), com habilitação em

Supervisão Pedagógica. Especializou-se em Psicopedagogia e, posteriormente, em Avaliação Institucional.

Diva também atuou em projetos educativos e sociais, vivenciando a realidade escolar e social das comunidades envolvidas e, gradativamente, aperfeiçoando sua capacidade de comunicação. Assumiu, em 1999, o cargo de Coordenação Pedagógica (COPE) geral da universidade UNIVALE/MG, quando passou a observar o processo de formação docente e demonstrar, cada vez mais, interesse pela trajetória acadêmica dos envolvidos no processo de construção do aprendizado.

Através de um projeto iniciado na instituição supracitada, Diva cultivou e desenvolveu a semente do que seria o projeto e, posteriormente, a consolidação de sua pesquisa de mestrado:

O projeto foi encaminhado para a assessoria de pesquisa da UNIVALE e, no ano de 2000, enquanto o projeto ainda estava em tramitação, surgiu a oferta do mestrado em Comunicação Social, para os professores da UNIVALE, em convênio com a Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Nesse mestrado, havia uma linha de pesquisa sobre “Educomídia”, ou seja, a educação através das mídias e orientada também para a EaD (SILVA, 2010, p. 24).

Nesse contexto, as discussões, projetos, produções acadêmicas e atuações profissionais envolvendo o setor de Educação à Distância (EaD) se intensificaram, abrindo caminhos para a realização do doutorado, em 2010, cuja tese intitulada “A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas”, registra um percurso dedicado à área da Educação e que, em diversos momentos, imbricou-se às práticas e vivências relacionadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Diva, hoje, é professora na FACED (Faculdade de Educação) da Universidade Federal de Uberlândia, onde também existe, desde 2009, o curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, do qual a docente também faz parte.

Em relação à outra docente participante, Christiane Pitanga, Tonus (2014, p. 89) a referencia como natural de Governador Valadares, com 45 anos e que iniciou sua carreira docente na Escola Técnica de Formação Gerencial Sebrae Minas (ETFG), em 1998. Formada em Design Gráfico na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), lecionou na Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Fundação Educacional de Divinópolis (FUNEDI), Universidade FUMEC e Faculdade Promove de Minas Gerais. Christiane Pitanga procura promover, com seus alunos, uma “experimentação de forma integrada”. Ela

aprendeu na prática essa integração na comunicação, abrangendo publicidade, voltada à comunicação pública, política e eleitoral, seu atual objeto de pesquisa; marca e identidade em comunicação organizacional e planejamento; e comunicação on-line, objeto de sua dissertação de mestrado em Comunicação Social, na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), intitulada “Entretenimento e interatividade: elementos que caracterizam a publicidade online” (TONUS, 2014, p. 87).

A atuação profissional de Christiane Pitanga, aliada às suas atividades de pesquisadora, possibilitou uma abordagem interdisciplinar nos trabalhos acadêmicos conduzidos junto aos seus alunos: a experimentação, sob a luz de diferentes e convergentes temáticas e áreas do conhecimento, constitui a essência dos projetos, hoje desenvolvidos na Universidade Federal de Uberlândia.

A relação das áreas se estabelece em sua prática docente nos projetos interdisciplinares em comunicação (PIC), componentes curriculares em que atua, e suas palavras demonstram que a interdisciplinaridade é algo importante para ela: “É um prazer muito grande, não só por articular, mas por fazer as produções com novidades. É uma provocação para fazer algo novo, diferenciado. A universidade deve isso ao mercado” (TONUS, 2014, p. 87).

Nesse contexto, Christiane revisita seu trabalho de conclusão de curso, intitulado "Jogo pedagógico: recurso didático para prevenção da verminose em crianças" e amplifica suas atividades e processos docentes pautada nos conceitos da educomunicação, área em que pretende aperfeiçoar pesquisas através de um curso de doutorado.

A construção coletiva do conhecimento, através da observação e do diálogo, na visão de Christiane Pitanga, contribuem para ampliar o processo de formação dos sujeitos envolvidos.

Ao encarar a comunicação como relação, uma forma de "fazer as pessoas conversarem", leva para o profissional sua tendência pessoal à observação, algo que diz estar diretamente relacionado ao design. "Observação do outro, das coisas, dos cenários, dos acontecimentos", o que, segundo ela, a ajuda a pensar diferente e transitar, sair da "caixa", sem algo pré-estabelecido. E é isso que segue fazendo ao frequentar atividades culturais encarando-as como mais um elemento de formação (TONUS, 2014, p. 87).

No que concerne aos alunos, a turma matriculada no primeiro período do curso de Jornalismo da UFU, em 2014, possui um perfil bastante heterogêneo. Observar as particularidades e experiências de cada um desses sujeitos seria tarefa extensa e pretensiosa para os objetivos dessa pesquisa científica, vistas a complexidade e amplitude das vivências, valores e significados que conferem à sua realidade social. Posto isso, parti de um ponto em

comum que uniu esses indivíduos no que concerne aos seus objetivos de vida: o curso de Comunicação Social da UFU.

Definido esse recorte, necessário à viabilidade da observação, um breve levantamento acerca dos indivíduos e suas experiências permitiu observar um grupo social que, com maior ou menor intensidade, possuía histórias que foram incorporadas às propostas acadêmicas e sociais oriundas do projeto educativo implementado pelas professoras Diva Silva e Christiane Pitanga. As expectativas de um grupo desses alunos, bem como suas ressignificações mediante o processo educacional vivenciado, são amplamente discutidas no capítulo 5 desta pesquisa.

De maneira geral, para entendimento inicial das expectativas discentes, a professora Diva relata que, em sua maioria, os alunos são adolescentes e jovens entre 17 e 20 anos, que ingressaram no curso de Jornalismo já ávidos pela prática comunicativa:

O aluno, quando ele chega no curso, tem um tanto de expectativa, mas ele sabe que, agora, aquilo que talvez o fez escolher comunicação, vai chegar em algum momento do curso, mas que, primeiro, vem toda uma carga teórica, uma discussão que fundamenta tudo aquilo... isso é importantíssimo. Mas quando a gente propõe, já no primeiro período, uma experimentação aliando carga teórica e aquilo que eles já traziam consigo mesmos, de conhecimento de mídia, de conhecimento de uso de tecnologia, e que aquilo pode ser problematizado, fundamentado melhor a partir da visão de uma das disciplinas, e eles experimentam coisas diferentes e mais práticas, no primeiro período, o que a gente escuta deles é que a perspectiva do processo muda (informação verbal)⁶.

Os breves perfis dos docentes e discentes, aqui apresentados, têm como finalidade contextualizar sujeitos pertencentes e atuantes no projeto educacional acadêmico observado, detalhado a seguir. As observações referentes a esses indivíduos e suas manifestações acerca do impacto da experiência educacional em suas vidas, mais pertinentes a essa investigação, encontram-se relatadas no tópico 5.4 dessa pesquisa, intitulado: *E agora, após a experiência, quem são esses sujeitos?*

⁶ SILVA, Diva. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 2. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice I desta dissertação.

2.2.2 O projeto: origem, estrutura e proposta educacional

O projeto educativo proposto, conforme entrevista em profundidade realizada com as docentes Diva Silva e Christiane Pitanga, surgiu há dois anos devido a uma observação das educadoras de que havia pontos de convergência das disciplinas Comunicação e Educação, lecionada por Diva, e Mídia e Comunicação, lecionada por Christiane. Ambas são disciplinas componentes do primeiro semestre do curso de Jornalismo da UFU e não eram trabalhadas de forma interdisciplinar.

A abordagem de Christiane focava na questão das mídias e suas possibilidades e Diva enfatizava processos educacionais, estimulando, ao final, a produção de projetos acadêmicos pautados nos conceitos dessa área do conhecimento. Ao trocarem ideias, as professoras perceberam que as atividades eram complementares e Diva vislumbrou a possibilidade de um maior embasamento no que concerne à questão das mídias. Nesse contexto, as disciplinas iniciaram um diálogo, no primeiro semestre de 2013, em que a disciplina referente às mídias fornecia os subsídios para que os projetos educacionais estruturados na disciplina Comunicação e Educação fossem produzidos em alguma plataforma midiática, conforme explica a professora Diva:

A gente trabalha no primeiro semestre do curso a disciplina “Comunicação e Educação” comigo e “Mídia e Comunicação” com Christiane. Então, há uns dois anos, quando a gente trabalhou a disciplina, a gente viu que alguma coisa convergia, mas, até então, a gente não tinha elaborado nada em conjunto, coletivamente. Ela trabalhava mais aspectos das mídias e eu com aquela ênfase de comunicação e educação, trazendo textos de educação e, pra culminar a disciplina, no desenvolvimento de projetos educacionais. Só que, aí, conversando e mostrando o que é que os alunos estavam fazendo, eu senti falta de um apoio mais ligado na leitura da mídia, porque trabalhar aspectos teóricos da educação e desenvolver através de uma mídia eu precisava, também, de uma interlocução de alguém específico das mídias, que pudesse dialogar melhor. Então, foi ali a primeira experiência sem as disciplinas ainda convergirem totalmente pra isso, mas, transitarem (informação verbal)⁷.

A partir dessa primeira experiência, as professoras perceberam que o projeto interdisciplinar poderia ser melhor estruturado através de um roteiro em comum, em que os planos das disciplinas tivessem uma inter-relação concebida desde o início: em torno de 60% de conteúdo teórico e, aproximadamente, 40% de procedimentos práticos e convergentes. A

⁷ SILVA, Diva. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 1. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice I desta dissertação.

ideia do projeto educ comunicativo e seus respectivos processos foi, também, compartilhada com os alunos que vivenciaram as primeiras práticas interdisciplinares no início de 2013, para que eles pudessem ajudar na estruturação do novo projeto a ser implementado no primeiro semestre de 2014 no curso de Jornalismo da UFU. Em relação a esse momento, a professora Diva complementa:

Ali, foi um primeiro diálogo e a gente viu que isso podia dar muito certo... e aí a gente combinou: a próxima vez da oferta da disciplina, que, as duas, até então são disciplinas obrigatórias no curso, a gente já pensaria um roteiro coletivo. Então acho que foi isso que aconteceu, nessa oferta, que aconteceu agora em 2014, a gente já pensou, a priori, em dialogar, desde o início, a disciplina (informação verbal)⁸.

Estabelecidos os diálogos entre professoras e alunos, as docentes levaram, então, as propostas para a nova turma e, em conjunto, decidiram as temáticas e os percursos metodológicos a serem seguidos. Tal proposta, gestada coletivamente, foi implementada no início de 2014 e, a partir desse planejamento acadêmico inicial, constituiu-se um importante passo para o início do projeto educ comunicativo.

Nesse momento cabe reforçar que projetos educ comunicativos têm, como uma de suas características, o planejamento pedagógico por docentes qualificados e a implementação através de uma ou mais áreas de intervenção, tratadas anteriormente nesse capítulo. Conforme afirma Soares (2011),

estamos falando de uma certa pedagogia de projetos que permite que mesmo ambientes fechados e rígidos possam ser beneficiados pela brisa educ comunicativa, desde que docentes ou agentes culturais eficientes e bem treinados se disponham a mobilizar colegas e estudantes em torno de determinadas zonas de interesse (p. 49).

A ideia da interdisciplinaridade é reforçada, também, pela própria estrutura curricular e física do curso de Jornalismo da UFU. Desde o começo do curso, os alunos têm aulas com disciplinas lecionadas por professores das áreas de educação e comunicação, pois o curso funciona nas instalações da FAGED (Faculdade de Educação) da UFU, fato que proporciona um ambiente propício a debates e práticas que estimulam a interlocução e a convergência das áreas. Segundo a professora Christiane,

⁸ SILVA, Diva. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 1. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

esse diálogo, essa convergência das duas disciplinas, eu acho que elas partiram muito da questão do projeto do curso de Jornalismo ser interdisciplinar. Em cada período, tem um projeto interdisciplinar que articula com todas as disciplinas daquele período. No primeiro período, eles têm uma disciplina, que é o “Projeto Interdisciplinar de Comunicação”, que é o PIC 1, mas ele fica meio que perdido. Então, a ideia, minha e da Diva é, além de a gente complementar uma a disciplina da outra, fazer esse trabalho interdisciplinar, era, de fato, de criar esse ambiente, no primeiro período, que fosse interdisciplinar e voltado pra educação porque, tendo o curso de Jornalismo dentro da Faculdade de Educação da UFU, era importante a gente valorizar essa disciplina, esses conhecimentos na área da educação, que não ficasse só restrito a uma disciplina em si, mas que a gente pudesse trazê-la, potencializar esses estudos dos meninos a respeito da educação (informação verbal)⁹.

Nesse contexto acadêmico, em que há a interface entre as áreas da comunicação e da educação, emerge a iniciativa das professoras Diva e Christiane, que visa, mesmo imersa na estrutura curricular de um curso na área de comunicação, a realização desse projeto, concebido e implementado coletivamente, conforme os princípios da educomunicação.

O projeto interdisciplinar, conforme relato das professoras, trouxe um novo ânimo para os alunos já na primeira experiência, em 2013, visto que, ao adentrarem a universidade, carregavam uma grande expectativa de vivenciar as práticas comunicativas próprias do Jornalismo. No momento em que as duas disciplinas do primeiro período propuseram, então, experiências interdisciplinares e com produção em campo, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar, no início do curso, um projeto que uniu a teoria e a prática educomunicativa.

Seja qual for a disposição que defina a hierarquia e a administração dos conteúdos, a educomunicação se preocupará, essencialmente, com o aluno, com sua relação consigo mesmo, enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas, os docentes, a escola e a sociedade ao seu redor. Far-se-á presente nas entrelinhas, nos procedimentos didáticos, de forma transversal, buscando iluminar o sentido que o conjunto das atividades possa vir a ter para o educando (SOARES, 2011, p. 46).

Alguns indícios de que a experiência educomunicativa motivou os alunos envolvidos, além dos relatos fornecidos por eles às professoras, dizem respeito ao interesse posterior, demonstrado por alguns indivíduos envolvidos na primeira experiência, referente a 2013, em participar de projetos científicos na graduação e de congressos, através da inscrição dos próprios trabalhos interdisciplinares desenvolvidos. Um dos projetos elaborados em 2013,

⁹ PITANGA, Christiane. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 2. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

conforme relatou a professora Diva, em entrevista, foi premiado com o terceiro lugar no XIX Expocom¹⁰. As possíveis transformações dos sujeitos, referentes à segunda experiência educacional observada, em 2014, serão abordadas posteriormente, conforme referenciado, no tópico 5.4 dessa pesquisa.

Estruturalmente, o projeto propôs aos alunos, no primeiro semestre de 2014, conforme roteiro elaborado e fornecido pelas professoras, a estruturação de seis grupos de seis ou sete pessoas cada, que deveriam cumprir as etapas e os procedimentos descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Etapas e procedimentos do projeto educacional

Etapa 1	<i>Construção do projeto</i> , que requer: trabalhar conceitos que proporcionem uma abordagem transversal da temática eleita, buscando, assim, a interdisciplinaridade; mapear possíveis ambientes ou grupos e analisar o cenário de execução do projeto, envolvendo uma comunidade externa à UFU; definir área de intervenção que norteará o projeto, conforme fundamentos da educação; criar um plano de abordagem para o grupo a ser trabalhado, como, por exemplo, roteiro, escopo, outros; definir as mídias a serem trabalhadas junto à comunidade.
Etapa 2	<i>Requisitos de produção</i> , quando deverão: atentar-se para a autorização de liberação do uso de imagem, som e produções oriundas do projeto; providenciar a produção escrita no formato <i>paper</i> , conforme modelo próprio, fornecido; citar todas as fontes de consulta.
Etapa 3	<i>Requisitos pós-produção</i> , que orienta: gravar em CD/DVD o produto final do projeto e o <i>paper</i> , para criação de acervo referente ao tema educação; apresentar uma cópia impressa para ser avaliada; criar um ambiente virtual onde deverão ser disponibilizados todos os projetos; apresentar resultado do processo e disponibilizá-lo à comunidade.

Fonte: adaptado do roteiro fornecido pelas docentes “Etapas de produção do projeto de educação”

Além disso, o trabalho educacional proposto pelas professoras Christiane e Diva também contempla um *Procedimento Geral*, que demanda a elaboração de um relato sobre a experiência do desenvolvimento do projeto educacional.

É pertinente salientar que a proposta do projeto abarcou uma intervenção social: cada grupo elegeu uma comunidade, conforme a temática definida, e, segundo os procedimentos estabelecidos, os alunos realizaram conexões, diálogos e produções midiáticas em conjunto com os sujeitos daquele grupo social selecionado. Tal intervenção foi realizada no período aproximado de um mês, período em que houve uma imersão social para a interação e o levantamento de dados utilizados para fundamentar a construção do projeto educacional junto à comunidade.

¹⁰ Evento componente do XIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, na região sudeste, realizado de 22 a 24 de maio de 2014, na UVV - Universidade Vila Velha, Campus Boa Vista, em Vila Velha, no Estado do Espírito Santo.

Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. Não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino. Nem mesmo ser identificada com algumas das áreas de atuação do próprio campo, como a “educação para e com a comunicação” (media e educação). Tem lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social. No caso, a universidade – com suas pesquisas e sua docência – tem muito a identificar e a desvendar (SOARES, 2011, p. 13-14).

A educomunicação é um vasto campo de interfaces e, mediante as novas tecnologias da informação e da comunicação, estrutura-se através de processos sociais que apresentam novas possibilidades e desafios. Neste cenário, o próximo capítulo aborda a questão das interações e diálogos em redes sociais na internet, como ambiente em que os autores encontram ferramental propício ao desenvolvimento de relações dialógicas que visem a construção conjunta do conhecimento.

3 INTERAÇÃO E DIÁLOGO EM REDES SOCIAIS NA INTERNET

A dinamicidade e a variabilidade das interações no ambiente da internet demandaram pesquisas que visaram melhor conceituar e compreender o objeto investigado e as relações dialógicas estabelecidas, virtualmente, durante o processo educacional observado. A perspectiva, aqui, não se concentra em nomenclaturas ou aspectos estruturais mas, sim, em possibilidades relacionais que se configuram em ambientes virtuais específicos, como um grupo secreto no *site* e serviço de rede social *Facebook*, selecionado como amostra representativa do *corpus* empírico delimitado nesta pesquisa.

3.1 Redes emergentes: os grupos secretos no *site Facebook*

Os grupos secretos, utilizados pelos sujeitos participantes desta pesquisa e disponibilizados pelo *site Facebook*, caracterizam-se como redes sociais do tipo emergente porque, conforme Recuero (2011), elas são constantemente construídas e reconstruídas através das trocas sociais. Diferentemente das redes associativas, em que prevalecem conexões estáticas e mecânicas entre os atores, os grupos constituídos no *Facebook* visam estabelecer, nesses ambientes virtuais, interações que proporcionem a criação de laços sociais dialógicos e que tendem a se fortalecer com o decorrer do tempo. “Essas redes são mantidas pelo interesse dos atores em fazer amigos e dividir suporte social, confiança e reciprocidade” Recuero (2011, p. 95).

Nesse contexto, Primo (2011), ao explicitar os diferentes tipos de interação digital possíveis em redes de computadores, ressalta que as interações mútuas “apresentam uma processualidade que se caracteriza pela interconexão dos subsistemas envolvidos” (PRIMO, 2011, p. 101). Ao contrário das interações reativas, estabelecidas de maneira padronizada e programada em redes associativas,

as interações mútuas distanciam-se da lógica de causa e efeito – onde a condição antecedente A é suficiente para causar a condição consequente B, isto é, “se A, então B” – presente em sistemas reativos e que sublinha as perspectivas transmissionista e behaviorista (estímulo-resposta) (PRIMO, 2011, p. 106).

A interação do tipo mútuo, conforme complementa Recuero (2011), caracteriza-se por uma maior efervescência dialógica entre os “nós”, nomenclatura referente a cada ponto ou representação do indivíduo que estrutura a rede social na internet.

A interação social mútua forma redes sociais onde os laços são constituídos de um pertencimento relacional, que é emergente, caracterizado pelo “sentir-se parte” através das trocas comunicacionais. Além disso, nessas redes, há concentração de um maior número de interações entre os mesmos nós (RECUERO, 2011, p. 96).

Conforme Recuero (2011, p. 184), o *Facebook* permite a criação de perfis e comunidades, ou grupos, sendo “percebido como mais privado que outros *sites* de redes sociais, pois apenas usuários que fazem parte da mesma rede podem ver o perfil uns dos outros”. O sistema permite acesso aos dados apenas pelos membros dos grupos criados e não são visíveis a outros usuários do *site*.

Grupos secretos no *site Facebook* constituem-se como suportes para a constituição de redes emergentes com interações mútuas, devido ao seu alto potencial dialógico, proporcionado pelo múltiplo ferramental midiático disponibilizado. Cabe ressaltar que o *site Facebook* é apenas um sistema e que os sujeitos componentes dos grupos é que caracterizam ou não a existência da rede social na internet, uma metáfora utilizada para representar a reunião de grupos humanos interagentes.

Embora os sites de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliar a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais que utilizam essas redes, que constituem essas redes (RECUERO, 2011, p. 103).

O *Facebook* viabiliza a criação de grupos por qualquer indivíduo cadastrado no *site* e permite reunir, virtualmente, sujeitos, a princípio, com interesses em comum. A participação em um grupo se dá mediante o recurso de “adicionar pessoas”, acionado por quem é componente do grupo, desde que o participante e o sujeito a ser adicionado sejam “amigos” no *site Facebook*. O sistema também permite que apenas o criador e/ou administrador do grupo convide os participantes e, até mesmo, poste conteúdos ou aprove sua publicação por outros membros. No caso dos grupos observados nesta pesquisa, todos os membros tinham permissão para adicionar outras pessoas ou postar conteúdos.

O indivíduo adicionado a um grupo passa a fazer parte da comunidade virtual mesmo sem sua prévia autorização, cabendo a ele, caso não concorde, providenciar sua saída. Caso um membro do grupo deseje que um indivíduo que não é seu “amigo” no *Facebook* e/ou não seja usuário do *site* faça parte daquele grupo, pode convidá-lo por e-mail, através de um recurso, disponibilizado no próprio grupo, denominado “convidar por e-mail”. Caso o

convidado queira ser membro do grupo, mas não seja usuário do *site Facebook*, deverá realizar, anteriormente, um cadastro pessoal.

Esse caráter meramente associativo, operacional, característico do sistema de *sites* de redes sociais, constitui um dos dois tipos de laços possíveis de se estabelecer no *Facebook*: os laços associativos e os laços relacionais, conforme abordado nesse tópico.

Enquanto os últimos referem-se àqueles laços construídos através da interação, os laços associativos são aqueles construídos pelo mero pertencimento. Há, assim, uma diferença fundamental entre as redes que são publicamente disponibilizadas pelas ferramentas (chamaremos aqui de **redes de filiação ou associação**) e as redes que são emergentes pela conversação no sistema (chamaremos aqui de **redes emergentes**) (RECUERO, 2012, p. 130).

Em um grupo no *Facebook*, os laços iniciais são associativos e, posteriormente, tendem a ser relacionais. Os integrantes do grupo podem, após a associação, compartilhar arquivos digitais em geral, como textos, fotos e vídeos em extensões pré-definidas, como .jpg, .pdf e .doc. Tecnicamente, cada arquivo postado deve ter o tamanho máximo de 25MB e os participantes também podem “curtir” ou “comentar” os conteúdos compartilhados, através de um recurso do sistema, disponibilizado abaixo do arquivo. Ao selecionar o recurso “comentar”, abre-se uma caixa de texto, associada ao conteúdo específico, que permite que o membro escreva e compartilhe. Caso ainda queira, o usuário pode acrescentar uma foto, em .jpg, para ilustrar o conteúdo textual inserido, selecionando o ícone de uma câmera fotográfica à direita da caixa de texto.

A qualquer momento, os textos e os arquivos postados podem ser excluídos pelo membro responsável pela postagem ou pelo administrador do grupo. Conteúdos de texto podem, ainda, ser editados, posteriormente, pelo membro responsável pela sua postagem no grupo no *site Facebook*.

3.2 O diálogo em redes sociais na internet

As conversações no ciberespaço são práticas sociais discutidas por diversos autores, especialmente no que concerne ao impacto dessas manifestações na realidade contemporânea. Nesta pesquisa, os esforços foram direcionados às especificidades das relações dialógicas no ambiente das redes sociais na internet, bem como suas possibilidades e limitações. Nesse contexto, cabe discutir aspectos como a maior imbricação dos conceitos de tempo e espaço

em um contexto acadêmico permeado por tecnologias sustentadas pela internet, bem como os papéis do professor e da instituição de ensino no processo.

3.2.1 O esvair das fronteiras entre tempo e espaço

O meio de comunicação que surge da interconexão global de computadores, usualmente denominado “rede” ou ciberespaço, sob a ótica de Lévy (2010, p. 17), “especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse novo universo”.

No ciberespaço, o tempo acadêmico, curricular, extravasa os limites institucionais e adentra tempos e espaços particulares dos sujeitos. As discussões iniciadas em sala de aula, sob a hegemonia da oralidade, são potencializadas e sequenciadas através de plataformas midiáticas móveis ou fixas, assumindo, em *sites* de redes sociais na internet, características apropriadas às peculiaridade dos espaços virtuais em que são estabelecidas.

A primeira mudança no processo de conversação mediada pelo computador é a utilização e a criação de um novo ambiente de conversação. Trata-se de um ambiente mediado, que, portanto, possui características e limitações específicas, que serão apropriadas, subvertidas e amplificadas pela conversação. O ambiente da conversação, assim, é o ciberespaço. E, por isso, muitos rituais construídos no espaço digital perpassam várias ferramentas utilizadas para a conversação (RECUERO, 2012, p. 40).

Os professores e alunos internautas ampliam as possibilidades de diálogo ao levar as discussões acadêmicas dos processos escolares ao ciberespaço, esfumando os tradicionais conceitos de tempo e espaço acadêmicos, limitados aos aspectos físicos.

se falarmos de internauta, fazemos alusão a um agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos. Essa integração de ações e linguagens redefiniu o lugar onde se aprendiam as principais habilidades – a escola – e a autonomia do campo educacional (CANCLINI, 2008, p. 22).

Ao se referir à questão da fluidez das barreiras entre tempo e espaço, no prefácio da edição de 2010 de “A Sociedade em Rede”, Castells (1999, p. XV), enfatiza que “a matriz da comunicação eletrônica se sobrepõe a tudo o que fazemos, em qualquer lugar e em qualquer momento”. Em 1999, o mesmo autor já afirmava que

O novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. O *espaço de fluxos* e o *tempo intemporal* são as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade (CASTELLS, 1999, p. 462).

No que concerne à relação entre tempo e espaço, Recuero (2012) afirma que o processo conversacional mediado por computadores

não necessariamente ocorre em um mesmo momento temporal onde os interlocutores estão presentes, com um contexto negociado e escrito naquele momento. Ao contrário, são unidades temporais elásticas, que podem ser estendidas pelo tempo desejado pelos interlocutores, cujo contexto precisa ser adaptado para essas trocas no tempo (p. 50).

Nessa perspectiva, os sujeitos passam a ter múltiplas possibilidades para estabelecer e construir sistemas interativos em que se configurem relações de dialogicidade. A questão da elasticidade temporal nas comunicações mediadas por computadores permite tanto a conversação síncrona como assíncrona¹¹, ampliando contextos dialógicos, “que podem ser recuperados, buscados e atualizados por novas interações, gerando conversações que podem estender-se por largos períodos de tempo” (RECUERO, 2012, p. 51).

O que vai definir as características e o nível de intimidade de uma interação em uma rede social na internet são as especificidades técnicas e as ferramentas disponibilizadas pelo espaço virtual selecionado para o estabelecimento do diálogo, bem como as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos interagentes. O espaço virtual, no âmbito da conversação, “é construído enquanto ambiente social e apropriado enquanto ambiente técnico” (RECUERO, 2012, p. 41). Nesse contexto, a Comunicação Mediada pelo Computador

não é influenciada somente pelas suas ferramentas. Ela é, também, um produto da apropriação social, gerada pelas ressignificações que são

¹¹ Os conceitos de conversação síncrona e assíncrona dizem respeito ao tempo das respostas em um ambiente de comunicação mediada por computadores. Enquanto a primeira alude a trocas imediatas, instantâneas, a segunda se refere a diálogos que se estendem no tempo. Tais perspectivas, com o desenvolvimento tecnológico, tendem a imbricar-se conforme os recursos midiáticos das ferramentas utilizadas para a conversação, tornando-se fluidas e intermitentes.

construídas pelos atores sociais quando dão sentido a essas ferramentas em seu cotidiano (RECUERO, 2012, p. 24).

No âmbito da liberdade intrínseca aos processos dialógicos saudáveis, as redes sociais na internet também possibilitam trocas e conversações que apresentam uma estruturação específica da linguagem, fenômeno denominado por Recuero (2012) de “escrita oralizada”. Trata-se de uma apropriação linguística, realizada pelos sujeitos, que passaram a utilizar elementos no intuito de manifestar, na língua escrita, características da língua falada, utilizando, dentre outros recursos, ícones representativos de gestos e expressões. Sem essa apropriação, a “fala” poderia se tornar ruidosa no espaço *on-line*.

Nesse sentido, em relações dialógicas livres, características das interações mútuas, cujo grau de intimidade entre os sujeitos pode aumentar no decorrer no processo, observa-se que

os interagentes vão se conhecendo e aprendendo a conviver entre si através do intercâmbio de mensagens eletrônicas – incluindo aí não apenas os textos e sua qualidade, mas também os *emoticons*¹², as imagens, os sons e outros recursos anexados. Tais relacionamentos podem inclusive se tornar muito íntimos, dependendo do quanto de si os interagentes revelam, da intensidade e recorrência das mensagens, entre outros fatores (PRIMO, 2011, p. 119).

A apropriação da linguagem oral, recurso usual aos interagentes em redes sociais na internet, ameniza a ausência física de um diálogo presencial ao lançar mão de ferramentas que

vão oferecer espaços de construção de práticas que vão ampliar a negociação de sentido de seus usuários, criar convenções (como os *emoticons*) e ajustar contextos que vão permitir a conversação. Assim, ferramentas diferentes vão oferecer contextos de apropriação diferentes de linguagem. E grupos diversos podem, também, ressignificar esses elementos de acordo com sua própria percepção da ferramenta e seu universo contextual (RECUERO, 2012, p. 49).

Rebs (2011) também destaca a questão da linguagem em ambientes na internet ao afirmar que as sociedades podem criar suas formas próprias de comunicação,

como é o caso das comunidades virtuais que parecem apropriar-se de aplicativos, situações e lugares virtualizados para restabelecer novas práticas que facilitem o processo interacional entre os atores sociais no ciberespaço. É o caso da construção de *emoticons*, de gírias, abreviações e de comportamento que surgem na comunicação mediada pela Internet. A partir disso, constata-se como fundamental a compreensão destas linguagens, tanto

¹² *Emoticon* é um termo resultante da junção de palavras provenientes da língua inglesa: *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). Trata-se de uma sequência de caracteres tipográficos ou desenhos que visam demonstrar, em ambientes interativos na internet, o estado emocional ou uma expressão facial de quem os emprega.

como para o processo de entendimento e interação do grupo virtual, como também como uma forma de cultura produzida e apropriada por eles (p. 93-94).

A estruturação de redes sociais na internet é um fenômeno que amplifica a possibilidades de relações dialógicas horizontalizadas, livres e construtivas. Em um processo educacional, tais redes viabilizam e reforçam a continuidade de um processo ininterrupto, haja vista que os sujeitos podem estabelecer diálogos além do ambiente escolar, em diferentes lugares e momentos de suas vidas.

3.2.2 E o professor, tem espaço nesse diálogo?

O papel do professor, nesse contexto, mostra-se fundamental para fomentar a construção dialógica do conhecimento através dos suportes midiáticos via internet. Cabe a ele estimular a criação de ambientes de aprendizagem nos quais as conversações possam efervescer.

A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 2010, p. 173).

Em suas reflexões sobre as relações entre educadores e educandos, Freire (2011) reforça a importância de uma educação pautada na comunicação e intercomunicação imbricadas pela dialogicidade. Em um período caracterizado pela iminência das relações via internet, em 1996, época da primeira edição da obra “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire já afirmava que uma construção coletiva do conhecimento deve ser permeada por relações humanizadas e dialógicas. Tais afirmações ainda apresentam-se, na contemporaneidade, pertinentes e relevantes ao contexto abordado por essa pesquisa.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2011, p. 39).

A esse respeito, o grande desafio às relações favorecedoras às práticas acadêmicas, estabelecidas em ambientes permeados por novas possibilidades tecnológicas, surge nas próprias políticas tradicionais das instituições escolares e no engessamento das estruturas curriculares e dos processos pedagógicos. Faz-se necessária, para o exercício da liberdade dialógica que favorece a construção coletiva do conhecimento, uma nova pedagogia em que

se partiria do sujeito educando e de seu contexto. Isso significa que, em uma nova perspectiva, o conteúdo seria sempre o ponto de chegada. O que supõe, aliás, para sermos coerentes com a dinâmica própria das novas tecnologias, tal qual o hipertexto, que os conteúdos não existam independentemente dos sujeitos que os constroem. Os conteúdos são o resultado de um processo naturalmente estimulado por certos conteúdos iniciais, mas nunca determinado em uma forma única (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 170-171).

A escola contemporânea esbarra, então, em aspectos desafiadores referentes ao largo acesso discente a conteúdos extracurriculares e à perda de sua influência na vida de seus alunos. A escola, em muitas situações erigida sob preceitos behavioristas e hierarquizantes, vê-se compelida a repensar seu papel e procedimentos acadêmicos seculares a fim de resgatar um aluno envolto por uma imensa gama de estímulos digitais criativos e agradáveis.

A escola vê reduzir-se sua influência: primeiro a mídia de massa e, recentemente, a comunicação digital e eletrônica multiplicaram os espaços e circuitos de acesso aos saberes e à formação cultural. Mesmo a educação formal mais aberta à incorporação de meios audiovisuais e informáticos oferece só uma parte dos conhecimentos e ocupa parcialmente as horas de aprendizado. Os jovens adquirem nas telas extra-curriculares uma formação bem mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta (CANCLINI, 2008, p. 23-24).

Tal desafio acadêmico também é compartilhado por Schaun (2002), ao enfatizar a relevância do processo formativo docente, no contexto da Educomunicação, devidamente permeado por habilidades interdisciplinares flexíveis e adequadas ao novo contexto acadêmico, envolto por interfaces entre as áreas de Educação e Comunicação:

A formação de um profissional com habilidades para atuar no contexto da inter-relação Comunicação/Educação deve contemplar o aporte de uma consciência ética e uma pragmática voltada para as transformações da sociedade e apresentar a flexibilidade e as articulações necessárias para a construção desse novo campo de intervenção social (SCHAUN, 2002, p. 97).

Corroborando com as reflexões acerca do papel da escola e do professor como mediadores no processo de construção de relações humanizadas e educativas, Fígaro (2011) afirma que

Os professores também são mediadores, do mesmo modo constituem e podem ter o poder de constituir, de dar ao discurso escolar essa força de ser um mediador diferenciado, porque nele há potencial para isso. O professor está a todo momento recebendo o retorno do seu discurso e vê quanto é diferente esse retorno. [...] Os professores também são representantes do discurso da instituição escolar, mas as contradições, a diversidade de realidades que vem do aluno, estão muito mais próximas (p. 96).

Nesse cenário apresenta-se um novo perfil de aluno, embebido por diversificadas possibilidades comunicativas e com acesso a conteúdos disponibilizados pelas redes interativas constituídas em ambientes na internet. Nesse contexto, o diálogo saudável entre alunos e professores apresenta-se como recurso relevante no processo de construção de um conhecimento pautado nas relações horizontalizadas e complementares, nas quais os docentes apresentam-se como mediadores e os discentes como fontes dinâmicas de linguagens, saberes e inovações, especialmente no que concerne às novas tecnologias da informação e da comunicação. “Diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um alunado que, por osmose com o meio ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126).

Torna-se relevante esclarecer, nessa abordagem, que o diálogo estabelecido pelos sujeitos docentes e discentes, mediado por suportes tecnológicos propícios a tal manifestação, objetiva relações construtivas e favoráveis ao desenvolvimento de um aprendizado conjunto. A liberdade dialógica, abordada nas reflexões desta pesquisa, pressupõe, então, a utilização dos aparatos midiáticos como elementos favoráveis ao estabelecimento de processos educativos permeados por interações e conversações positivas.

O diálogo é desenvolvido entre professores e alunos ao longo das interações que ocorrem quando alguém ensina e os demais reagem. Os conceitos de diálogo e interação são muito parecidos, e de fato são por vezes usados como sinônimos. No entanto, uma distinção importante pode ser feita. O termo "diálogo" é usado aqui para descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo "diálogo" é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas.

O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno (MOORE, 2002, p. 3).

No contexto das relações dialógicas positivas e direcionadas à edificação coletiva do conhecimento, elementares à sustentação de um processo acadêmico educacional, torna-se importante, a partir daqui, elucidar aspectos relacionados ao percurso metodológico desta empreitada acadêmica. À luz das reflexões aqui estruturadas, serão apresentados, nos capítulos seguintes, os caminhos percorridos, as observações e as análises empreendidas para a melhor compreensão e verificação dos aspectos teóricos referenciados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A flexibilização das barreiras culturais e curriculares do universo acadêmico, no que concerne à produção coletiva e dialógica do conhecimento, é um grande desafio para os sujeitos envolvidos nas instituições de ensino e caracteriza-se como um dos pilares de um processo educacional. Nesse contexto, o estudo científico aqui empreendido trilhou um percurso metodológico estruturado com procedimentos que objetivaram valorizar a investigação de relações dialógicas em que houve manifestações de uma construção conjunta do conhecimento, de interações e de transformações sociais.

Tais fenômenos se desenvolveram de forma virtual e presencial e revelaram-se em grupos no *site* e rede social *Facebook*, foco desta pesquisa, no decorrer de um projeto educacional embrionário, planejado e desenvolvido por professoras e alunos de duas disciplinas do primeiro período do curso de Comunicação Social - Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia. Os eventos observados e os dados coletados, frutos de um processo complexo e desafiador, foram geradores de dados relevantes para as análises necessárias ao cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 40)

A metodologia, para melhor dialogar com esta investigação e atender aos objetivos definidos, demandou a utilização de pesquisa com abordagem qualitativa, pois o que se buscou foi a observação e a interpretação de um fato social. A pesquisa qualitativa apresentou-se como a mais apropriada porque, nela, considera-se necessária uma análise dos fatos no contexto em que eles acontecem, além da interação entre sujeitos, pesquisador e objeto de estudo, bem como a ênfase no processo de conhecimento e de suas inter-relações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O processo de análise e interpretação da realidade constituiu-se como núcleo do processo investigativo empreendido. Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que permitem compreender melhor os significados dos fenômenos.

Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Entende-se, neste contexto investigativo, que os espaços virtuais, na contemporaneidade, caracterizam-se como cenários naturais imbricados aos cenários físicos, conforme discussões a serem aprofundadas posteriormente nesta pesquisa. Fragoso, Recuero e Amaral (2013) alertam sobre essa impossibilidade de ruptura entre o que está “dentro” e “fora” da internet:

No caso da pesquisa sobre a internet, a própria definição temática carrega o peso de uma falácia que é preciso ter em mente todo o tempo: ao especificar a internet como universo de observação, implicitamente damos abrigo à ideia de uma ruptura entre o que está ou acontece “dentro” da rede e o mundo “fora” dela. A literatura sobre o tema está repleta de afirmações que partem desse equívoco, que na maior parte das vezes passa despercebido (p. 54).

Fragoso, Recuero e Amaral (2013, p. 67) também destacam que “a pesquisa qualitativa visa uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico, notadamente na pesquisa social”. Quanto ao tipo de pesquisa pretendida, a exploratória, Marconi e Lakatos (2010) afirmam que

são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (p. 171).

Cabe, aqui, retomar a problemática central desta pesquisa e seus objetivos, para melhor compreensão do percurso metodológico traçado. **A reunião e a interação de docentes e discentes em uma rede social na internet, como parte de um processo educacional, proporcionam relações dialógicas que contribuem para a livre construção do conhecimento e para a ressignificação desses sujeitos?** Mediante tal questionamento, definiu-se o objetivo principal da pesquisa, que foi investigar e analisar o processo dialógico entre sujeitos que vivenciam o universo acadêmico em uma rede social na internet, especificamente discentes e docentes participantes de um grupo virtual no *site Facebook*, criado com a finalidade de complementar atividades educativas.

Em relação aos objetivos específicos, essa investigação pretendeu: investigar e analisar conceitos sobre processo dialógico e educomunicação em um projeto educativo; verificar e analisar as possíveis contribuições do *Facebook*, como rede social na internet, no processo formativo; observar as manifestações dos sujeitos envolvidos e as possibilidades de construção crítica e coletiva de conhecimento; e contribuir com o campo de conhecimentos numa área em que os estudos ainda mostram-se bastante incipientes.

Mediante a problemática descrita e definidos os objetivos da pesquisa, esta investigação contemplou as etapas e procedimentos citados e detalhados nos tópicos subsequentes, a fim de se pesquisar as temáticas envolvidas e observar o contexto social e a manifestação dos sujeitos nos ambientes *on-line* e *off-line* relacionados ao universo pesquisado. A adoção de uma metodologia com procedimentos distintos deu-se em virtude de os acontecimentos *on-line* e *off-line* imbricarem-se e fornecerem subsídios relevantes para esta pesquisa.

4.1 A revisão bibliográfica

Inicialmente, na revisão bibliográfica, foram considerados os termos conceituais fundamentais que compreenderam essa investigação, a saber: a *educomunicação*, onde procurei investigar aspectos fundamentais dessa nova área do conhecimento, compreendendo seus fundamentos, conceitos e as interfaces entre as áreas da educação e da comunicação, bem como contextualizar o projeto educ comunicativo desenvolvido na UFU e os sujeitos envolvidos; e *interação e diálogo em redes sociais na internet*, com estudos que visaram à melhor compreensão de aspectos que caracterizam e estruturam o conhecimento como fruto de uma construção conjunta, baseada em relações dialógicas, especificamente favorecidas por interações mediadas pelos novos recursos midiáticos e viabilizadas pelo acesso à internet.

Tal procedimento visou a um melhor entendimento de conceitos e assuntos referentes à produção acadêmica, constituindo-se como pilar fundamental para a sustentação da metodologia a ser utilizada. Para Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos: “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

4.2 Os sujeitos: contato e sensibilização

Com o prévio conhecimento e consentimento das professoras Christiane Pitanga Serafim da Silva e Diva Souza Silva, que lecionam as disciplinas “Mídia e Comunicação” e “Comunicação e Educação”, respectivamente, componentes da matriz curricular do primeiro período do curso de graduação em Comunicação Social - Jornalismo da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), houve uma reunião presencial, no dia 4 de julho de 2014, para explicação e sensibilização do grupo de alunos das disciplinas referenciadas para que manifestassem interesse ou não em participar da pesquisa. Esses sujeitos foram escolhidos por já realizarem, conforme cronogramas acadêmicos vigentes, um projeto interdisciplinar com características educacionais, orientado, em conjunto, pelas professoras das duas disciplinas.

Realizei esse contato pessoal com os alunos, em sala, no horário de aula de uma das disciplinas, na data supracitada, pré-definida em comum acordo, a fim de explicar que o trabalho interdisciplinar a ser realizado por eles poderia ser aproveitado na pesquisa científica pretendida e como eles poderiam participar. Houve, ainda nessa etapa, solicitação da concordância formalizada a todos os membros para a participação nessa produção acadêmica, através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹³.

4.3 Observação das interações nos grupos secretos no *site Facebook*

A participação efetiva dos docentes e discentes nessa pesquisa se deu, espontaneamente, a partir do mês de julho de 2014, quando, por definição das próprias professoras, os projetos de cada grupo foram idealizados, planejados e realizados. Posteriormente ao contato pessoal, a participação dos sujeitos na pesquisa foi continuada através de:

- a) ingresso na rede social digital *Facebook*, caso ainda não fosse cadastrado;
- b) aceite do convite para ser membro de um grupo secreto sugerido pelas professoras e criado pelos próprios alunos, através de um representante, no *site* e serviço de rede social na internet *Facebook*, composto pelos sujeitos participantes do trabalho interdisciplinar proposto pelas disciplinas;

¹³ O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), utilizado nessa investigação, foi incorporado ao Apêndice 3 desta dissertação.

- c) compartilhamento de conteúdos, informações, observações e críticas relevantes ao projeto interdisciplinar.

O recurso de grupo secreto no *Facebook* foi selecionado, em comum acordo, por ter possibilitado a concentração dos sujeitos participantes desta pesquisa e o registro sistemático de conteúdos acadêmicos, informações gerais e mensagens individuais referentes aos projetos interdisciplinares desenvolvidos, cujas diretrizes foram definidas pelas docentes envolvidas.

As tarefas definidas pelas professoras participantes desse projeto, durante o desenvolvimento de suas disciplinas, foram explicadas em sala de aula e, na sequência, conteúdos adicionais foram postados pelas docentes em um grupo secreto único e geral para a turma no *site Facebook*, denominado “Projeto Educomunicação 2014/1 UFU – Jornalismo”. Posteriormente, participantes dos subgrupos formados criaram outros grupos secretos no *site Facebook*, específicos para cada projeto desenvolvido. A partir desse ponto, deram-se o compartilhamento e as interações virtuais referentes aos conteúdos gerais e específicos postados sobre os projetos.

Como processo deste procedimento metodológico, foi selecionado, para observação, entrevistas e análise de dados, o grupo que elegeu, como temática, a comunidade dos imigrantes nordestinos em Uberlândia, com o trabalho intitulado “Uai, aqui é nordeste. Do Cariri às alterosas”. Este grupo foi selecionado porque, dentre os sete grupos formados nas disciplinas, apenas este e mais um outro efetivaram o convite para que o pesquisador pudesse observar as interações nos grupos secretos específicos no *Facebook*. O outro grupo que realizou o convite não foi selecionado porque iria realizar, como parte do trabalho planejado, uma intervenção social numa localidade sem acesso à internet, o que poderia comprometer a incidência dos diálogos virtuais.

Os conteúdos disponibilizados na mídia digital, assim como as opiniões dos demais participantes do grupo, foram registrados nos grupos secretos no *site Facebook* ao longo dos meses de julho e agosto de 2014. Durante o período que compreendeu a data de criação dos grupos secretos observados no *site Facebook* até o dia da apresentação presencial dos alunos na UFU, em 22 de agosto de 2014, conforme cronograma estipulado pelas professoras, deu-se a investigação das interações ocorridas nos grupos secretos no *site Facebook*, tendo como base a bibliografia referenciada e os aportes metodológicos estruturados, que demandaram um conjunto de procedimentos articulados, dada a imbricação das interações estabelecidas virtuais com as experiências acadêmicas presenciais dos indivíduos envolvidos.

Essa etapa apresentou-se como um grande desafio para a pesquisa, visto que as técnicas metodológicas tradicionais não contemplam, especificamente, aspectos referentes aos espaços virtuais. Tal problemática é abordada por Montardo e Passerino (2006), que afirmam:

Com o surgimento do ciberespaço tornou-se premente o uso e aplicação de metodologias de pesquisa que permitissem “capturar” a essência dos fenômenos presentes no mesmo. Porém a aplicação de metodologias de pesquisa já existentes, principalmente de caráter qualitativo como a etnografia, não pode ser realizada de forma automática sem adaptações e análise das possibilidades e os limites de tal adaptação para a pesquisa efetuada na web (p. 4).

Nesse contexto, por se tratar de um grupo de sujeitos em um espaço não delimitado geograficamente, os procedimentos, no que concerne aos conteúdos postados no *site Facebook*, foram realizados sob o amparo teórico-metodológico da netnografia, que contempla abordagens apropriadas para as particularidades do ciberespaço. Segundo Kozinets (2014),

a netnografia é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fontes de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal (p. 61-62).

Conforme Rebs (2011), a pesquisa comunicacional sobre a rede de relações humanas através dos computadores evoca procedimentos da etnografia virtual, ou *netnografia*¹⁴,

que tem a intenção de abordar as mesmas características do método etnográfico (ou seja, estudos de práticas sociais, de artefatos que instituem cultura), que volta a atenção para o estudo de práticas, interações, usos e apropriações de meios por grupos e comunidades situadas no universo virtual, ou seja, no ambiente onde a comunicação é mediada pela internet (REBS, 2011, p. 81).

Os procedimentos de uma netnografia ética devem incluir, segundo Kozinets (2014, p. 139), primeiramente, a identificação aberta e precisa ao grupo pesquisado, para evitar enganos. Nesta pesquisa, tal procedimento se deu através de encontro presencial, conforme relatado no item 4.2 deste capítulo, quando também foram adotados outros passos ressaltados pelo autor: a descrição aberta e precisa do propósito da pesquisa para a interação com o grupo, o pedido de permissão e a obtenção de consentimento, realizados, nessa exploração, tanto oralmente quanto através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹⁴ Neologismo que surgiu da associação dos termos *net* (referente a internet) e *ethnography* (referente a etnografia).

No que concerne à observação dos dados nos grupos secretos no *Facebook*, foi adotada a técnica de observação assistemática, sem planejamento e sem controle previamente elaborados, dada a característica dinâmica do comportamento humano. Como convidado, tornei-me membro do grupo secreto geral criado no *site Facebook*, destinado a toda a turma, assim como do grupo secreto específico intitulado “Uai, aqui é nordeste. Do Cariri às alterosas”, objeto principal desta investigação. Entretanto, devido à dinâmica e interatividade características do meio digital, não houve intervenção com procedimentos previamente planejados ou estruturados.

A técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 175).

A esse respeito, especificamente como parte do procedimento analítico netnográfico, Kozinets (2014, p. 114) reforça essa característica ao ressaltar que “categorias de codificação geralmente emergem indutivamente por meio de uma leitura mais atenta aos dados, em vez de serem impostas por categorias prescritas”. Os dados gerados na plataforma digital na internet foram armazenados no próprio *site Facebook*, o que viabilizou o registro sistemático de informações, elencadas de forma cronológica inversa, para consulta posterior dos membros do grupo e do pesquisador. O próprio arquivo automático do *site* constituiu-se como o “diário de campo” da investigação.

Para registro dos dados coletados, etnógrafos utilizam um “diário de campo” que vai se caracterizar por ser um local (no caso da netnografia pode ser uma pasta virtual, pendrives, etc) onde todos os dados observados e coletados dos discursos travados entre os membros do grupo virtual e o pesquisador vão estar assinalados (REBS, 2011, p. 94).

No caso de informações relevantes para a ilustração de análises dessa produção científica, foi utilizado o recurso *printscreen*¹⁵, que permitiu a cópia exata do conteúdo da tela, no momento em que foi executado.

Torna-se relevante reforçar que, nesta pesquisa, cujo foco é a análise das relações dialógicas em uma rede social na internet, considere de suma importância a compreensão do fenômeno cultural de uma maneira mais completa, participando presencialmente de atividades

¹⁵ Recurso que permite a cópia, em forma de um arquivo de imagem, das informações presentes na tela do computador.

antes, durante e após a consolidação dos grupos secretos no *Facebook*. Tal abordagem possibilitou ampliar a compreensão de aspectos observados virtualmente e enriquecer o percurso analítico dos dados coletados no ambiente virtual. Conforme Amaral, Natal e Viana (2008),

uma etnografia virtual pode observar com detalhe as formas de experimentação do uso de uma tecnologia, se fortalecendo como método justamente por sua falta de receita, sendo um artefato e não um método protocolar, é uma metodologia inseparável do contexto onde se desenvolve, sendo considerada adaptativa (p. 37)

A complexidade das questões observadas e o dinamismo característico do universo da internet são abordados por Fragoso, Recuero e Amaral (2013), ao afirmarem:

Questões complexas e universos heterogêneos e dinâmicos, como a internet, frequentemente requerem observações em diferentes escalas de análise, bem como desenhos metodológicos que combinam diferentes estratégias de amostragem. A composição multiescalar e multimetodológica favorece percepções holísticas e viabiliza o cruzamento de informações, potencializando a validade dos resultados da pesquisa (p. 69).

Sob essa perspectiva, o processo de observação foi complementado por duas etapas presenciais: minha participação, como ouvinte, na apresentação dos trabalhos acadêmicos pelos alunos; e as entrevistas focais, realizadas com um grupo de alunos e com as professoras e descritas a seguir. Mediante esses dados coletados, tornou-se ainda mais pujante uma questão norteadora que levou à fase das análises, descrita no capítulo 5: o conteúdo compartilhado e o processo estabelecido pela reunião e interação dos referidos sujeitos proporcionou relações dialógicas e contribuições mútuas no processo de aprendizagem?

4.4 Intervenções presenciais: apresentação dos trabalhos e entrevistas focais

Para melhor analisar os dados já levantados e enriquecer o percurso metodológico da pesquisa, foram realizadas duas intervenções presenciais, divididas em dois momentos:

- Momento 1, ao final das atividades propostas pelas disciplinas, no evento de apresentação dos projetos: dia 22 de agosto de 2014, em auditório na UFU, entre 9h20 e 12h e 13h30 e 18h.

- Momento 2, após a entrega dos projetos aos professores e posteriormente ao período de férias escolares: dia 17 de outubro de 2014, entre 13h e 14h, com o grupo de alunos selecionado; e entre 15h e 16h, com as professoras.

O primeiro momento aconteceu de maneira não estruturada, em debate ocorrido após o término da apresentação do grupo pesquisado, cujo trabalho foi intitulado “Uai, aqui é nordeste. Do Cariri às Alterosas”. Foram pontuadas algumas questões e os integrantes responderam a perguntas que formulei em decorrência de questionamentos surgidos durante as investigações nos grupos secretos no *site Facebook*.

No segundo momento, houve entrevistas focais semiestruturadas com as duas professoras, em horário agendado, e, separadamente, com um grupo de seis alunos participantes do projeto interdisciplinar, ambas no dia 17 de outubro de 2014, conforme disponibilidade dos envolvidos.

Nessa etapa, foram levantadas questões referentes às experiências pessoais e significados conferidos à realidade social antes, durante e após o processo educativo, tanto por professores quanto por alunos. O objetivo foi provocar diálogos presenciais para complementar questões que, virtualmente, não foram passíveis de averiguação. Conforme Júnior e Júnior (2011), a entrevista focalizada

enfoca um tema bem específico, quando, ao entrevistado, é permitido falar livremente sobre o assunto, mas com o esforço do entrevistador para retomar o mesmo foco quando ele começa a desviar-se. É bastante empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. Também é bastante utilizada com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente etc. (p. 240).

As atividades de pesquisa foram realizadas concomitantemente às atividades acadêmicas do primeiro período de 2014 do curso de graduação em Comunicação Social - Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, sendo contempladas todas as questões éticas necessárias.

No próximo capítulo, serão apresentadas as análises empreendidas conforme os procedimentos metodológicos aqui descritos e referenciados.

5 RELAÇÕES DIALÓGICAS E AS IMBRICAÇÕES ENTRE OS “MUNDOS” VIRTUAL E FÍSICO

O percurso metodológico traçado e as análises apropriadas para essa pesquisa foram tarefas desafiadoras para mim. Ter como foco científico a análise das relações dialógicas em uma rede social na internet, decorrentes de um processo educacional, lançou questionamentos que, a princípio, apontavam para a necessidade de uma perspectiva analítica essencialmente virtual, com a preocupação, primeira, de me ater ao objeto de pesquisa e não desmantelar o trabalho pretendido.

Paralelamente, à medida que o acervo bibliográfico era explorado e eu realizava os primeiros contatos com as professoras e os alunos, princípios e práticas educacionais emergiam e confrontavam aquela minha primeira ideia de que o distanciamento físico era condição essencial para um resultado satisfatório. Ao perceber que os sujeitos envolvidos e o processo estabelecido nos trabalhos educacionais realizados pelas professoras e alunos do curso de Jornalismo da UFU tinham força e abrangência sociocultural suficientes para transformá-los através de intervenções no ambiente externo à universidade, comecei a questionar se as análises restritas ao grupo social na internet seriam suficientes para extrair a riqueza e o significado dos diálogos estabelecidos no ambiente virtual selecionado.

A imbricação dos encontros dos sujeitos e seus diálogos nos ambientes físico e virtual, que aconteceram ao longo dos trabalhos, dada a complexidade das atividades realizadas durante o projeto junto a comunidades específicas em Uberlândia, mostrou que, além de estar atento aos diálogos no grupo virtual, espinha dorsal dessa pesquisa, eu precisaria estar presente, fisicamente, em alguns momentos. Interagir e “ganhar a confiança” da turma para que os diálogos virtuais fossem mais espontâneos se fez necessário para compreender, com mais profundidade, os sujeitos e suas manifestações durante e após o processo educacional.

5.1 O grupo do *Facebook* que não “vingou”

Inicialmente, através de pedido das docentes, em sala de aula, foi criado, por um aluno, um grupo virtual no *Facebook*, com a adição dos integrantes dos grupos formados na turma, das professoras e de mim, o pesquisador. A ideia inicial das professoras era proporcionar um espaço para que todos pudessem compartilhar conteúdos, estabelecer discussões e esclarecer dúvidas.

A princípio, meu objetivo era analisar os diálogos nesse grupo, principalmente por agregar a maioria dos indivíduos, inclusive as professoras. No entanto, percebi que, com o passar dos dias, havia poucas postagens e conversações, fato que me deixou apreensivo por acreditar que, com a pouca manifestação no ambiente virtual, eu não teria dados consistentes para observar e analisar as relações dialógicas na internet. Resolvi melhor investigar e, em contato com as professoras, obtive a informação verbal de que cada um dos sete grupos havia definido maneiras alternativas e particulares de interação, possivelmente criando o seu próprio grupo secreto no *Facebook*.

Ainda surpreso com o ocorrido, mas disposto a ter acesso a algum grupo na internet, cujos diálogos fossem mais frequentes, solicitei, naquele grupo geral, no dia 28 de julho de 2014, minha participação em algum grupo específico criado no *Facebook*:

Pesquisador: Boa noite pessoal! Para enriquecer a pesquisa que estou realizando, sobre os diálogos no Face, gostaria de pedir a vocês a autorização para participar de algum dos grupos secretos específicos criados por cada grupo de alunos, formados em sala de aula. Sendo assim, aguardo o convite de vocês aqui pelo Face. Desde já, agradeço a colaboração! Ah, fiquem tranquilos e à vontade porque as identidades serão preservadas em todo o trabalho! Obrigado!

A partir desse pedido, fui adicionado em dois grupos, no mesmo dia: “Uai, aqui é nordeste. Do Cariri às Alterosas” e “Educomunicação - Folia de Reis” e passei a ter acesso a todos os conteúdos postados pelos integrantes, desde a criação de cada grupo. Optei, como relatado no capítulo sobre metodologia, por investigar o primeiro grupo, dado que o segundo iria realizar a intervenção social numa localidade sem acesso à internet, o que poderia comprometer a incidência dos diálogos virtuais.

5.2 NN criou o grupo – 26 de julho de 2014

Em 26 de julho de 2014 a aluna *NN* criou o grupo secreto do *Facebook* “Uai, aqui é nordeste. Do Cariri às Alterosas”, que forneceu todos os dados netnográficos virtuais utilizados nessa investigação. A discente foi assim denominada, como todos os outros, em cumprimento à questão estabelecida e previamente acordada entre as partes de que os sujeitos, alunos, não teriam sua identidade revelada, ao contrário das professoras, que, para melhor compreensão e elucidação da pesquisa, foram identificadas. Ao criar o grupo, *NN* adicionou outros seis colegas de sala, exceto as professoras; nomeou o grupo como “Projeto Educomunicativo” e, logo em seguida, como “Projeto de Educomunicação”. Após o meu

pedido no grupo geral do *Facebook* ser aceito, no dia 28 de julho, o grupo passou a ter 8 indivíduos.

Inicialmente, me causou estranheza o fato de as professoras não terem sido adicionadas ao grupo específico, visto que elas participavam do grupo geral no *Facebook* e estimulavam diálogos através de postagens de interesse geral. Além disso, em minha primeira participação em sala, em 4 de julho de 2014, na aula da professora Diva, com presença da professora Christiane, quando o projeto foi explicado e as ideias foram decididas coletivamente, o ambiente criado era de acolhimento e diálogo. Por que, então, os alunos do grupo não quiseram a participação das professoras? Esse foi o primeiro questionamento que me levou a reforçar a necessidade de mais encontros presenciais que pudessem elucidar, sem evasivas textuais que poderiam acontecer virtualmente, as razões dessa não-participação das docentes.

No dia da criação do grupo específico, a aluna *NN* postou um conteúdo explicativo de interesse geral, referente às orientações gerais do trabalho:

*NN: Bom gente pelo que eu entendi do que a Pitanga falou pra gnt... Em minha mente está mais claro. Bom achar um grupo aqui em Uberlândia, por exemplo de nordestino, os objetivos serão melhor definidos quando nós conhecessemos eles, seus desafios e carências., a partir daí propor algo para eles. Mas pelo que entendi os objetivos principais seriam a própria reflexão deles de sua cultura conversarem sobre isso e de ser divulgada a sua cultura, sua identidade, como eles mantêm ela mesmo longe de seu estado, a transformação, mudança seria a partir dessa reflexão, conversar, refletir sobre isso gera mudança.
e o modo de divulgação da cultura seria uma mídia q nós poderíamos propor para eles, ou eles podem escolher essa mídia seria boa, pq eles poderiam continuar mesmo que o projeto acabe e a divulgação teria maior alcance
I, sugeriu se fosse o grupo de nordestinos seria mto legal nós fazermos literatura de cordel e na literatura eles iriam contar sua história tipo por fim.. o que a pitanga falou nós produziríamos um acervo cultural.*

Contraditoriamente, observei que o texto levantou indagações sobre o percurso do trabalho ao usar, por duas vezes, a expressão “pelo que entendi”. Não seria mais produtivo ter as professoras no grupo para esclarecer essas dúvidas? Ao mesmo tempo, por eu ter optado em me posicionar como observador participante, “curtindo” comentários, para perceberem minha presença, mas sem interferir com opiniões, visto que se tratava de um procedimento do trabalho dos alunos, considerei mais pertinente esclarecer essa dúvida no dia da apresentação dos grupos.

5.2.1 Então, “kd” as professoras?

Avanço, então, ao dia 22 de agosto de 2014, dia da apresentação dos grupos em um auditório na UFU, por acreditar que essa elucidação é importante nesse momento da pesquisa; após esse esclarecimento, voltarei à sequência cronológica de análise do grupo no *Facebook*.

Após a apresentação do grupo observado, sobre a comunidade de nordestinos em Uberlândia, houve uma abertura ao debate, quando interfeiri, como expectador, e lancei o questionamento: “Por que essa questão de se criar o grupo específico no *Facebook* do grupo... e por que as professoras não foram convidadas?”. Minha intenção, nesse momento, foi extrair respostas espontâneas que, na situação supracitada, não dariam margem a respostas refletidas e estruturadas de forma “manipulada”, como poderia acontecer em um questionamento *on-line*, no grupo do *Facebook*.

Imediatamente, houve risos generalizados denotando um certo constrangimento, provavelmente pelo fato de as professoras estarem presentes no auditório. As justificativas para se ter um grupo específico no *Facebook* foram elucidativas, como pelo fato de o trabalho ser um projeto em que, antes de se tornar um “produto final”, há muita “pauta que cai”, ou sugestões que levantam questionamentos tais como “será que isso vai dar certo?”; também o fato de estarem presentes, no grupo geral, alunos de outros grupos, que não têm interesse no conteúdo de outro grupo e vice-versa, foi ressaltado. Outro argumento foi o de que o elemento-surpresa do trabalho, na apresentação, é muito importante: se o grupo postasse todo o conteúdo anteriormente, visível a todos os alunos e às professoras, “não teria graça”. “Ninguém quer mostrar o trabalho antes”, disse outra aluna.

O argumento referente à não-inclusão das professoras no grupo específico no *Facebook* foi intrigante e, aqui, demonstra-se revelador. Houve um incômodo, conforme dito por uma das alunas e corroborado por outros membros, através de acenos positivos com as cabeças e sussurros de “*uhum*”, referente a: “*será o que a Diva ou a Pitanga vão achar disso?*”. A justificativa de um dos alunos foi a de que os conteúdos eram colocados livremente na rede social *Facebook* ou pessoalmente, entre eles, para as devidas “filtragens” e avaliações dos integrantes. Posteriormente, ainda entre eles, ocorria um amadurecimento e uma segurança maior, em relação às ideias, para que, na sequência, as professoras fossem informadas e pudessem avaliar.

Percebi, nesse questionamento, um posicionamento hierárquico que revelou um receio em expor ideias embrionárias ou concepções indevidas que pudessem ocasionar uma reação negativa pelas professoras. Freire (1987) refletiu sobre a contradição existente nos papéis de

educadores e educandos e sobre o desafio de se construir, coletivamente, o saber. Não sabe mais o professor por “ensinar” e não sabe menos o aluno por ser “ensinado”. Essa cultura, ainda arraigada em práticas acadêmicas contemporâneas, dificulta que os olhares sejam horizontais e o aluno possa dialogar, de maneira igualitária, com seus professores. Ao preocupar-se com o que as professoras pensariam sobre o conteúdo postado no *Facebook*, os alunos demonstraram como a superação dos obstáculos provenientes da educação bancária impõe-se como um desafio, deles próprios, mesmo que sutilmente.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 39).

Como também dizia Freire (2011, p. 32), “Porque não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Trata-se de um processo que, devidamente incentivado pelos professores e espontaneamente abraçado por alunos, pode ser construído, em coletividade, segundo as reflexões freireanas.

Paralelamente, quanto ao fato de a não-presença das professoras no grupo específico do *Facebook* eventualmente poder ter dificultado a resolução de problemas ou questionamentos do grupo, indaguei, ainda como membro da plateia: “*Como não teve a presença das duas... se isso dificultou, por exemplo, resolver alguma dúvida, identificar algum problema, alguma ideia que elas poderiam dar, ou isso foi feito pessoalmente... como vocês conduziram isso?*”. Instantaneamente houve uma manifestação de diversos componentes, em concordância, afirmando que os diálogos com as professoras eram estabelecidos presencialmente, durante as aulas, para sanar dúvidas e definir percursos do projeto. “*Elas liberaram as aulas delas para dúvidas do projeto*”, disse uma das alunas. Outro aluno afirmou: “*o grupo no Facebook é um espaço somente para os alunos!*”.

Quanto à necessidade demonstrada pelos alunos de terem mais privacidade e liberdade de expressão no grupo específico no *Facebook*, Recuero (2011, p. 138) reforça que “Muitos acreditam que a mediação pelo computador, inclusive, facilita para que os atores demonstrem intimidade e proximidade nas relações sociais”. Numa analogia à referida hierarquia arraigada na relação entre docentes e discentes, percebo que, nesse contexto, o grupo específico criado no *Facebook* assemelha-se ao que Recuero (2011, p. 94) denomina como rede social

emergente: “As redes sociais do tipo emergente são aquelas expressas a partir das interações entre os atores sociais”. Tais redes são caracterizadas por uma maior afinidade entre os membros e uma estrutura mais igualitária, no que concerne ao perfil dos usuários.

redes emergentes tendem a ser mais conectadas e menores, principalmente por demandar mais esforço dos atores sociais. Talvez por conta disso, espera-se que tenham topologias mais igualitárias e distribuídas do que topologias centralizadas (RECUERO, 2011, p. 97).

Esclarecida a questão da não-inclusão das professoras no grupo específico do *Facebook*, concentro, agora, meus esforços na análise específica das interações estabelecidas no referido grupo. Posteriormente, quando pertinente, lançarei mão de outros dados coletados presencialmente, via entrevistas em profundidade, para dar maior suporte às observações estabelecidas no campo virtual.

5.2.2 “Tipo assim”, que diálogos são esses no grupo no *Facebook*?

Pautado, essencialmente, nas observações realizadas no mundo virtual e amparado pelos encontros presenciais e entrevistas com os sujeitos discentes e docentes, estruturei três categorias principais para nortear a compreensão do fenômeno dialógico estabelecido na rede social na internet, procurando me referenciar em princípios essenciais estruturantes dos fundamentos teóricos levantados ao longo da pesquisa e que caracterizam a manifestação, conforme pretende essa investigação, de relações dialógicas em uma rede social na internet, como parte de um processo de educomunicação:

- *Interação e relação social*, código analítico utilizado para verificar o nível de envolvimento e diálogo estabelecido entre os sujeitos participantes da rede social na internet, bem como as convergências midiáticas facilitadoras desse processo.
- *Construção coletiva do conhecimento*, categoria que reuniu evidências e relatos que demonstraram situações em que houve aprendizado, tanto pelos alunos quanto pelas professoras.
- *Intervenção e transformação social*, eixo que agrega declarações e manifestações acerca das relações estabelecidas entre os sujeitos participantes do projeto educacional e representantes do grupo social participante, bem como as

mudanças pessoais, referentes à comunidade acadêmica observada, que essas conexões proporcionaram.

Segundo Kozinets (2014), a Codificação é o primeiro de uma sequência de passos para análise, organizados sequencialmente, que se caracteriza por

afixar códigos ou categorias para dados retirados de notas de campo, entrevista, documentos, ou, no caso de dados netnográficos, outros materiais culturais, tais como grupos de discussão ou postagens em blogs, rabiscos em murais no Facebook ou tweets no Twitter, fotografias, vídeos e assim por diante, retirados de fontes online; durante a codificação, códigos, classificações, nomes ou rótulos são atribuídos a determinadas unidades de dados; esses códigos rotulam os dados como pertencentes ou como exemplo de algum fenômeno mais geral (p. 114).

Procurei focar as análises em postagens em que pude identificar a incidência de duas ou mais categorias de análise, para que os dados fossem relacionados e, com isso, pudesse emergir uma compreensão mais abrangente do fenômeno dialógico no processo educacional.

Essa interpretação se inicia decompondo o texto em seus elementos constituintes, classificando-os, encontrando padrões entre eles que os relacionem, analisando todos os seus elementos, indagando sobre a motivação por trás deles, testando e comparando com dados adicionais, e, depois, lendo-os para a cultura que eles representam (KOZINETS, 2014, p. 119).

As reflexões, comparações e verificações, seguidas de uma generalização dos dados e uma subsequente teorização, realizados a partir deste ponto, nessa pesquisa, através de postagens representativas no grupo secreto no *Facebook*, constituem os passos analíticos seguintes à Codificação, em netnografia, referenciados por Kozinets (2014, p. 114):

Anotações: reflexões sobre os dados ou outras observações são anotadas às margens dos dados; essa forma de anotação também é conhecida como “memorandos”.

Abstração e Comparação: os materiais são classificados e filtrados para identificar expressões, sequências compartilhadas, relações, e diferenças distintas; esse processo de abstração constrói os códigos categorizados em construtos, padrões ou processos conceituais de ordem superior, ou mais gerais; a comparação considera as semelhanças e as diferenças entre incidentes de dados.

Verificação e Refinamento: retorna ao campo para a próxima onda de coleta de dados, a fim de isolar, verificar e refinar a compreensão dos padrões, processos, elementos comuns e diferenças.

Generalização: elabora um pequeno conjunto de generalizações que cobrem ou explicam as consistências no conjunto de dados.

Teorização: confrontar as generalizações reunidas a partir de dados com um corpo formalizado de conhecimentos que usa construtos ou teorias; construir nova teoria em íntima coordenação tanto com a análise de dados quanto com o corpo de conhecimento relevante existente.

Na Figura 1, que ilustra o início das postagens no grupo secreto específico do grupo de alunos no *Facebook*, em 26 de julho de 2014, efetivado pela aluna *NN*, observa-se que o nível de interação, nesta postagem inicial, é reativa, devido ao fato de que todos os membros visualizaram as informações postadas mas nada comentaram, até a data da apresentação do trabalho proposto, quando as postagens foram acompanhadas, diariamente, nessa pesquisa. Primo (2007, p. 155) diz que, em situações como tal, a interação “é mediada por uma programação que determina a formatação de trocas e a emissão de resultados, a partir de um modelo estabelecido e testado antes mesmo do encontro acontecer”.

Trata-se de uma situação em que todos os membros tomaram ciência de que a aluna *NN* postou o conteúdo, através do sistema estrutural do *Facebook*, que avisa o ocorrido através da mensagem “visualizado por todos”, mas não garante que houve leitura ou compreensão dos dados. O estreitamento das relações no ambiente virtual aconteceu posteriormente, caracterizando o que Primo (2011, p. 101) denomina como relações mútuas, que apresentam uma “processualidade que se caracteriza pela interconexão dos subsistemas envolvidos”. Foi quando, efetivamente, os sujeitos passaram a estabelecer uma contínua troca no processo educacional.



Figura 1 – Início das postagens no grupo específico dos alunos no *Facebook*.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

A Figura 2 representa um momento inicial em que parte dos membros efetivou uma conversação via internet: a aluna **JJ** foi chamada a participar, ainda no dia 26 de julho de 2014, através da postagem da aluna **NN**, criadora do grupo secreto. **NN** demonstrou, mais uma vez, assim como na primeira postagem supracitada, dúvidas sobre o processo, ao questionar se a professora “*Pitanga fez mais alguma consideração*”. No dia seguinte, 27 de julho de 2014, **JJ** respondeu e postou o conteúdo solicitado; por sua vez, chamou à participação na rede social os outros membros do grupo, ressaltando o pouco tempo para a realização do processo.

É importante salientar que os sujeitos desse grupo de trabalho já estabeleciam um intenso relacionamento acadêmico anterior à formalização do grupo secreto no *Facebook* e, também, vínculos pessoais mais estreitos, conforme observado nas reuniões e entrevistas, com presença física, acrescidas a essa investigação. Essa proximidade pôde ser constatada pela utilização, nas conversas *on-line*, de alguns elementos reveladores, denominados por Recuero (2012), como rituais de marcação. Sua finalidade é guiar a conversação, auxiliando no andamento do diálogo, além de revelarem o ambiente no grupo social, constituindo-se como recursos substitutivos ao que seria estabelecido numa conversação oral: “As onomatopeias são utilizadas para simular sons da linguagem oral e para marcar elementos verbais e não verbais típicos das conversações orais” (RECUERO, 2012, p. 79). Já os *emoticons* têm a função de simular expressões faciais por intermédio de elementos gráficos.

“*kkkkkkkkkkkk zuera*”, seguido de um *emoticon*, nesse exemplo, são elementos que representam o grau de relacionamento dos membros do grupo no *Facebook*. Ao final, é possível observar a *hashtag*¹⁶ “*#Lovevcs*”, seguida de outro *emoticon* de uma expressão facial de felicidade, numa declaração textual e paralinguística de afeto ao grupo. Esse trecho denota, também, o que Primo (2011) denomina como “intimidade”, uma característica emocional da interação. “A intimidade seria o grau de proximidade ou familiaridade entre os participantes do relacionamento” (PRIMO, 2011, p. 124).

No que concerne à construção coletiva do conhecimento, ainda na Figura 2, verifica-se que o longo texto postado pela aluna **JJ** é a disponibilização, para todo o grupo, de um conteúdo elaborado em coletividade, conforme demonstra a frase anteriormente postada pela

¹⁶ Recuero (2012, p. 110) denomina *hashtag* como um termo que “funciona como uma etiqueta, que classifica a mensagem dentro de macrocontextos específicos. Esses macrocontextos são referentes não apenas ao uso da *hashtag*, mas ao sentido construído e apropriado pelos usuários”. Observa-se nesse caso, no entanto, que a ferramenta não cumpre a função original de agregar usuários de outros contextos ou ambientes virtuais, visto que o conteúdo postado no grupo é secreto, de acesso restrito.

aluna NN: “*J poste aqui aquilo que escrevemos na folha...*”. Trata-se de um roteiro elaborado pelo grupo e que contém uma série de questionamentos. Nada está, até este momento, definido, determinado. Aguarda-se a manifestação, no grupo no *Facebook*, dos outros componentes, conforme observa-se na parte final, para que a troca de ideias seja consolidada: “*Please ! Manifestem-se ! Nosso tempo voa...*”.



Figura 2 – Início das conversações no grupo específico dos alunos no *Facebook*.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

Essa abertura ao diálogo inaugura um amplo processo de construção conjunta do conhecimento, ao demonstrar, com simplicidade e gentileza, a necessidade da colaboração de todos. Como afirma Freire (2011, p. 133), “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. É preciso, aos sujeitos docentes e discentes, a consciência da incompletude afim de que as relações sejam

horizontais e construtivas. Nota-se, então, nesse diálogo, uma atitude que bem exemplifica uma relação descrita por Freire (2011) como um bonito gesto de abertura respeitosa.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2011, p. 133).

Esse chamamento ao diálogo, efetivado pelas discentes, abriu novas perspectivas através de uma outra postagem realizada, ainda no dia 26 de julho de 2014, pela aluna *NN*, do *link*¹⁷ de uma matéria publicada pelo jornal Correio de Uberlândia, intitulada “Nordestinos são 10% da população de Uberlândia”¹⁸. Como revela a Figura 3, a postagem fornece dados específicos sobre a temática do trabalho e suscita uma conversação entre as alunas que já se interagem no grupo, bem como uma “curtida” do aluno *YR* que, até esse instante, juntamente com os demais participantes, tinham apenas visualizado o conteúdo disponibilizado.



Figura 3 – Compartilhamento de matéria jornalística sobre a temática do trabalho.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

¹⁷ É uma referência a outro documento e que se manifesta na forma de elementos destacados na forma de texto, ícones gráficos e/ou imagens. Ao ser clicado, proporciona o acesso a uma página específica na internet.

¹⁸ Matéria disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/nordestinos-sao-10-da-populacao-de-uberlandia/>>. Acesso em 7 dez. 2014.

Nos diálogos presentes na Figura 3 pode-se verificar que as alunas **NN** e **IR**, antes de a matéria ser disponibilizada ao grupo, já tinham estabelecido outra forma de contato e tiveram ciência do conteúdo. “*I* *postou essa matéria na nossa conversa, achei bom colocar aqui*” corrobora com a afirmativa de Lévy (2010, p. 38-39) ao dizer que “A maioria dos aparelhos de comunicação (telefone, televisão, copiadoras, fax etc.) trarão, de uma forma ou de outra, interfaces com o mundo digital e estarão interconectadas”. A multiplicidade de formas de interação digital proporciona, mesmo que se tenha o grupo específico no *Facebook* para essa finalidade, diálogos paralelos particulares, seja via *smartphones*, que agregam uma vasta gama de aplicativos móveis¹⁹ com essa finalidade, seja através dos próprios computadores. Recuero (2012, p. 63) reforça essa perspectiva quando afirma que “as conversações tendem a migrar entre plataformas e ferramentas, ocorrendo, por vezes, de forma simultânea entre mais de uma e, por vezes, de forma subsequente”. Percebe-se, então, a existência de diálogos específicos dentro de processos conversacionais grupais mais amplos, que podem se replicar em diversas outras formas de interação virtual.

Ainda na Figura 3, notam-se os mesmos atores sociais interagindo de forma mais intensa no grupo específico no *Facebook*: as alunas **NN** e **JJ**. 26 de julho foi um sábado, dia em que os alunos não têm aulas presenciais, mas o processo continuou vivo, dinâmico. No diálogo entre as duas, percebe-se, além da preocupação com o tempo de realização das atividades, uma grande empolgação de **JJ** com a descoberta da “Associação dos Nordestinos” em Uberlândia: “*I* *1.000 famílias cadastradas !!*”. Ao mesmo tempo, a aluna almeja uma intervenção social através de um representante da comunidade a fim de que o grupo possa “*desmistificar essa ideia q mta gente tem ‘ignorante, pé rapado, incapaz, pobre’... parece que dança e comida típica é o q mais se destaca entre eles, de acordo com a matéria*”.

Observa-se, nesse diálogo, que a informação foi compartilhada e que, ainda assim, as alunas sentiram a necessidade de intervir naquela realidade, não apenas para cumprir o roteiro definido pelas professoras, mas para experimentar e atestar o que foi escrito na matéria. Soares (2011, p. 53) reforça essa postura ao dizer que as escolas precisam formar pessoas “com capacidade de aprendizagem e adaptação constantes, com autonomia intelectual e emocional, com habilidades diversificadas e flexíveis, além de sólido sentido ético e social”.

Em 27 de julho de 2014, domingo, a aluna **IA** apresentou uma nova “luz” ao projeto quando revelou o nome de um representante da comunidade que poderia auxiliar o grupo: **AM**, presidente do Centro de Tradições Culturais Nordestinas, em Uberlândia: “*Gente, além*

¹⁹ Aplicativos móveis, ou *apps*, são *softwares* desenvolvidos para dispositivos eletrônicos móveis. Podem ser baixados pela internet e instalados, caso o aparelho tenha a tecnologia recomendada pelo desenvolvedor.

da 'Associação dos Nordestinos' tem também o Centro de Tradições Culturais Nordestinas, parece que o presidente é Alcides Mello, ele tem um blog²⁰, foi, assim como as postagens anteriores, visualizada por todos os membros do grupo e envolveu, nos diálogos, as alunas **IA**, **JI**, **IR** e **NN**, conforme demonstra a Figura 4.



Figura 4 – Revelação de representante comunitário e compartilhamento de seus *links* pessoais.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

²⁰ Site personalizável cujo sistema permite atualizações rápidas de informações, em ordem cronológica inversa, tanto pelo administrador quanto pelos usuários, conforme política de uso do próprio *blog*.

Percebe-se que, até então, em sua totalidade, o grupo acompanhou o trabalho, mas os diálogos foram estabelecidos entre quatro dos sete integrantes. Nessas conversas é relevante salientar o debate sobre as informações pessoais compartilhadas sobre *AM*, como em “*Vcs viram a descrição dele ?! Músico e compositor sergipano, artista gráfico, produtor e apresentador de programas de rádio sobre cultura nordestina*”, assim como as alternativas de interação com ele. Os questionamentos, nesse trecho, incidiram sobre qual seria a melhor alternativa para contatar *AM* e as informações a serem tratadas: telefone, *e-mail*, *blog*, perfis pessoais de *Facebook*. Salienta-se, aqui, o receio de *IA* em relação ao *site Facebook*: “*eu acho que primeiro temos que mandar o email ou ligar, facebook é muito informal pra falar sobre o projeto de primeira vez*”.

Assim como observado em relação às professoras, que não foram adicionadas ao grupo secreto específico, manifesta-se uma visão do *Facebook* como um ambiente em que acontecem discussões informais e de cunho pessoal. Para melhor compreender esse pensamento, é pertinente resgatar, então, a própria essência da rede social na internet *Facebook*, cujo objetivo inicial

era criar uma rede de contatos em um momento crucial da vida de um jovem universitário: o momento em que este sai da escola e vai para a universidade, o que, nos Estados Unidos, quase sempre representa uma mudança de cidade e um espectro novo nas relações sociais (RECUERO, 2011, p. 184).

A nomenclatura dada pelo *Facebook* aos integrantes da rede, “amigos”, confere ao *site* a informalidade citada por *IA*. Neste sentido, hoje consolidada como plataforma multimidiática amplamente utilizada no mundo, o *Facebook* alargou seu foco inicial, mas ainda preserva o ambiente informal do projeto: ser uma rede social para os “amigos”. Esse “gene amigável” nos permite compreender a liberdade encontrada pelos integrantes do grupo observado para construírem, na perspectiva freireana, uma educação libertadora, sem amarras ou vigilância. Uma educação aberta ao novo, que reconfigura suas estruturas relacionais e compreende que existem múltiplas possibilidades dialógicas. Isso não significa que “velhas” formas de interação estão abolidas, mas que o “novo” e o “velho”, desde que válidos ao processo educativo, se entrelaçam e enriquecem a construção coletiva do aprendizado.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 2011, p. 36-37).

A escolha dos alunos pela plena liberdade de expressão no grupo secreto, justifica, mesmo com todas as funcionalidades e potencialidades dialógicas do *Facebook*, a ausência das professoras ou de membros contatados na comunidade de nordestinos. A esse respeito, Moore (2002), ao tratar de questões relativas à comunicação mediada por computadores, esclarece:

O diálogo também é influenciado pela personalidade do professor, pela personalidade do aluno e pelo conteúdo. Não se pode dizer com certeza que qualquer meio, não importa quão interativo seu potencial, proporcionará um programa altamente dialógico, uma vez que ele será controlado por professores que podem, por boas ou más razões, decidir não aproveitar sua interatividade, e uma vez que será usado por alunos que podem ou não desejar entrar em diálogo com seus professores (MOORE, 2002, p. 4).

A construção textual apresentada nesses diálogos, exclusivamente discentes, revelou-se bastante descontraída e reveladora de uma despreocupação gramatical, assim como ilustrada com *emoticons* e acrescida de onomatopeias. A imbricação entre língua falada e escrita, secularmente separadas em termos linguísticos, é uma característica do ciberespaço. Recuero (2012) refere-se a uma “escrita oralizada” e esclarece o fenômeno:

Com a apropriação para a conversação, essa linguagem precisou ser adaptada. Em outras palavras, ela precisou incorporar formas de indicar elementos que são essenciais para a ‘tradução’ da língua escrita em língua falada, como elementos que dão dimensão prosódica da fala e elementos não verbais, como gestos e expressões (p. 46).

Os diálogos se tornaram ainda mais expressivos, nesse contexto, quando a aluna *IA* diz que *AM* já foi chefe de sua mãe: “*geeeeeente que babado ele já foi chefe da minha mãe, minha mãe disse que ele é muitooooo gente boa*”. A partir dessa informação, as conversas foram preenchidas com recursos de linguagem, como onomatopeias referindo-se a risos e expressões remetendo a surpresa, tais como “*Hahahahah*” e “*vixiiii, sério? que coincidência mdsss hahahaha*”.

Tais construções textuais não devem ser observadas como um reflexo de uma inabilidade com a língua portuguesa, mas, sim, como um espaço em que a linguagem formal adquire uma importância secundária mediante os objetivos centrais desse grupo social na internet: o diálogo horizontalizado para a construção coletiva do conhecimento.

Uma outra postagem realizada por *NN*, ilustrada na Figura 5, ainda no domingo, dia 27 de julho de 2014, demonstra, no trecho citado abaixo, que a decisão dos discentes de não incluir as professoras no grupo secreto, questão analisada anteriormente nessa pesquisa,

revela mais um aspecto importante: a complementaridade, num processo educomunicativo, dos eventos no “mundo” *on-line* e *off-line*. Observa-se que, mesmo com a possibilidade de solicitar às professoras, no mesmo dia, o esclarecimento de dúvidas pelo próprio *Facebook*, seja via mensagem reservada ou no grupo geral criado, e ainda por *e-mail*, os alunos preferiram aguardar o dia seguinte, letivo, para estabelecer uma relação face a face.

NN: Mas tipo alguém mais tem alguma dúvida muito gritante.. vamos expor aqui, pra vcs conversarem com a Diva amanhã. É claro que 100% não está claro.. mas todo mundo entendeu o que a Pitanga falou na sexta? tomara que Diva confirme a mesma coisa rsrs.



Figura 5 – Questões a serem esclarecidas presencialmente pelos alunos com as professoras.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

O processo educomunicativo, por sua magnitude e complexidade, não se restringe a interações mediadas por computador ou outros dispositivos midiáticos. Conforme Soares (2011), a educomunicação situa-se no eixo das relações de comunicação entre pessoas e grupos humanos, abarcando e ampliando o potencial interativo dos sujeitos nela envolvidos. Nesse contexto, a função da educomunicação

é a de qualificar tais relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir. Conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação fazem parte de seu vocabulário. Está presente onde práticas de comunicação se manifestam com consequências para a vida em sociedade: na família, na escola, na empresa, na própria mídia (SOARES, 2011, p. 18)

No decorrer da mesma semana, após o encontro presencial com a professora Diva para resolver dúvidas e certificarem-se dos procedimentos postados no grupo secreto do *Facebook*, a aluna **JJ** postou uma síntese de questões discutidas no diálogo presencial, conforme Figura 6, com tópicos práticos a serem resolvidos e novos questionamentos que, agora, deveriam ser deliberados pelo grupo de alunos. Ao final, **JJ** refere-se à fala da professora Diva, que os orientou acerca do momento de ir a campo em busca dos sujeitos representativos da comunidade de nordestinos. Tratava-se de uma discussão sobre intervenção social e, segundo **JJ**, a professora recomendou “*ouvir e construir juntamente com eles o que fazer já torna o processo educacional*”.



Figura 6 – Síntese de questões discutidas em reunião presencial com professora Diva.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

O assunto principal dos alunos, após as orientações da professora, foi o encontro com *AM*, representante da comunidade de nordestinos, pesquisado e selecionado por eles. Como anteriormente explicitado, os alunos tinham preferido contatar *AM* através de *e-mail*, em substituição ao *Facebook*, por considerar esta via muito informal. Porém, o procedimento adotado pela aluna *IA* foi a troca de mensagens privadas pelo próprio *Facebook*, um outro recurso do sistema do *site*, haja vista que os alunos ficaram com receio de o *e-mail* de *AM*, disponibilizado no seu *blog*, sem postagens recentes, demorar para ser respondido. Consideraram mais funcional, assim, apesar da referida e debatida “informalidade” do *Facebook*, o sistema de trocas de mensagens privadas deste *site*, que acabou gerando resultado satisfatório. Após ser respondida por *AM*, *IA* compartilhou os textos no grupo secreto do *Facebook*, para que todos os membros tivessem acesso às informações, conforme ilustra a Figura 7. Tal apropriação de conteúdos, antes limitados a duas pessoas, para posterior compartilhamento, mostra o quão frágeis apresentam-se, no *ciberespaço*, as fronteiras entre o que é público e o que é privado, visto que indivíduos podem capturar as conversações e publicá-las em diferenciadas plataformas. Conforme Recuero (2012, p. 57), “uma conversação privada, assim, por conta da mediação, tem o potencial de ser tornada pública, uma vez que seu registro é característico do ciberespaço”.

A ação explicitada reforça uma forte característica convergente e interativa do *Facebook*, visto que, na sequência, os alunos passaram a dialogar sobre uma conversa particular estabelecida em outro recurso midiático do sistema, a troca de mensagens privadas, entre a aluna *IA* e o representante comunitário *AM*. Outros alunos, ao terem acesso ao conteúdo da conversa, debateram, em conjunto, possibilidades para o futuro encontro. Conforme diz Canclini (2008),

Agora, a convergência digital está articulando uma integração multimídia que permite ver e ouvir, no celular, no palm ou no iPhone, áudio, imagens, textos escritos e transmissão de dados, tirar fotos e fazer vídeos, guardá-los, comunicar-se com outras pessoas e receber as novidades em um instante. Nem os hábitos atuais dos leitores-espectadores-internautas, nem a fusão de empresas que antes produziam em separado cada tipo de mensagem, permitem agora conceber como ilhas isoladas os textos, as imagens e sua digitalização (CANCLINI, 2008, p. 33-34)



Figura 7 – Reprodução de conversa particular de IA com AM, compartilhada, e diálogo com o grupo. Fonte: grupo secreto no Facebook.

A esse respeito, cabe ressaltar que o *Facebook*, uma empresa criada em 2004, adquiriu, em dez anos de atividades, dezesseis *startups*²¹, com finalidades diversas como compartilhamento de imagens, vídeos, mensagens privadas e tradutores de textos, visando proporcionar uma experiência completa de interatividade aos seus usuários²².

O fenômeno da convergência midiática estabelece uma integração de plataformas e dispositivos que facilitam o processo comunicativo. Jenkins (2008, p. 38), em seus estudos sobre a cultura da convergência, corrobora com esta reflexão ao afirmar que “novas tecnologias midiáticas permitiram que o mesmo conteúdo fluísse por vários canais diferentes e assumisse formas distintas no ponto de recepção”. Apesar de o autor analisar comunidades cuja temática eram programas de televisão e filmes diversos, observa-se que o processo de integração midiática é amplo e aplica-se a situações similares em que o objetivo do grupo social na internet seja o compartilhamento de informações e o diálogo.

Conforme já demonstrado, os alunos tornaram-se cientes da existência de um representante da comunidade de nordestinos em Uberlândia através de um *link*, postado por uma aluna no grupo secreto no *Facebook*, que conduzia a uma matéria do jornal local; a partir dessas informações, os alunos descobriram o *blog* de *AM*, com números de telefones e *e-mails*; através da troca de mensagens privadas, que os discentes elegeram como mais funcionais, um membro do grupo estabeleceu uma conversa e, na sequência, voltou ao grupo do *Facebook* com a reprodução da conversação. A partir disso, deram continuidade ao processo dialógico, que, agora, passou a envolver novos membros do grupo e se tornou ainda mais dinâmico e interativo.

Observa-se, então, no contexto da convergência das mídias utilizadas para contatar *AM*, no *Facebook*, uma intensa efervescência dialógica, ainda no que se refere às discussões presentes na Figura 7. Houve, nesse instante, uma construção coletiva do conhecimento no que concerne à maneira mais adequada de abordar *AM* e sobre as impressões que ele, ao responder com solicitude, causou nos alunos: “*Ele foi mto querido*”, afirmou *AB*; “*QUE FOFOOOOOOOOO !!*”, ressaltou, em letras maiúsculas, *JJ*. Tal construção coletiva, aliada à receptividade de *AM*, mostra que a motivação gerada pela perspectiva humana da experimentação social, proporcionada pelo processo educacional, causou nos integrantes do grupo.

²¹ *Startups* são empresas novas e promissoras com produtos ou serviços diferenciados, usualmente relacionados ao segmento de tecnologia. Muitas dessas empresas desenvolvem aplicativos para celulares e *tablets*.

²² Mais informações sobre empresas adquiridas pelo *Facebook* estão disponíveis em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/03/que-fim-levaram-os-aplicativos-que-o-facebook-comprou-veja-lista.html>>. Acesso em 13 dez. 2014.

A Educomunicação propõe a credulidade no ser humano, seu permanente embate e encontro com o outro. A alteridade é o substrato constitutivo da educomunicação, que visa relações sociais mais humanizadas, acredita na transformação do indivíduo e da sociedade, na descoberta de novos caminhos para a resolução colaborativa de problemas e, sobretudo, na criação inovadora de olhares diferenciados sobre o cotidiano (SCHAUN, 2002, p. 82-83)

Outra manifestação de relações sociais humanizadas, potencializadas pela convergência na internet, pode ser verificada na Figura 8. A aluna **JJ** se reportou à professora Diva, por *e-mail*, em 1 de agosto de 2014, para informá-la sobre o andamento das atividades do grupo de trabalho e esclarecer dúvidas. Verifica-se, nesta ocorrência, o estabelecimento de um diálogo amigável entre docente e discente, o que reforça a importância da construção conjunta e respeitosa do conhecimento para estruturar o desenvolvimento de um processo educacional.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 2011, p. 61)

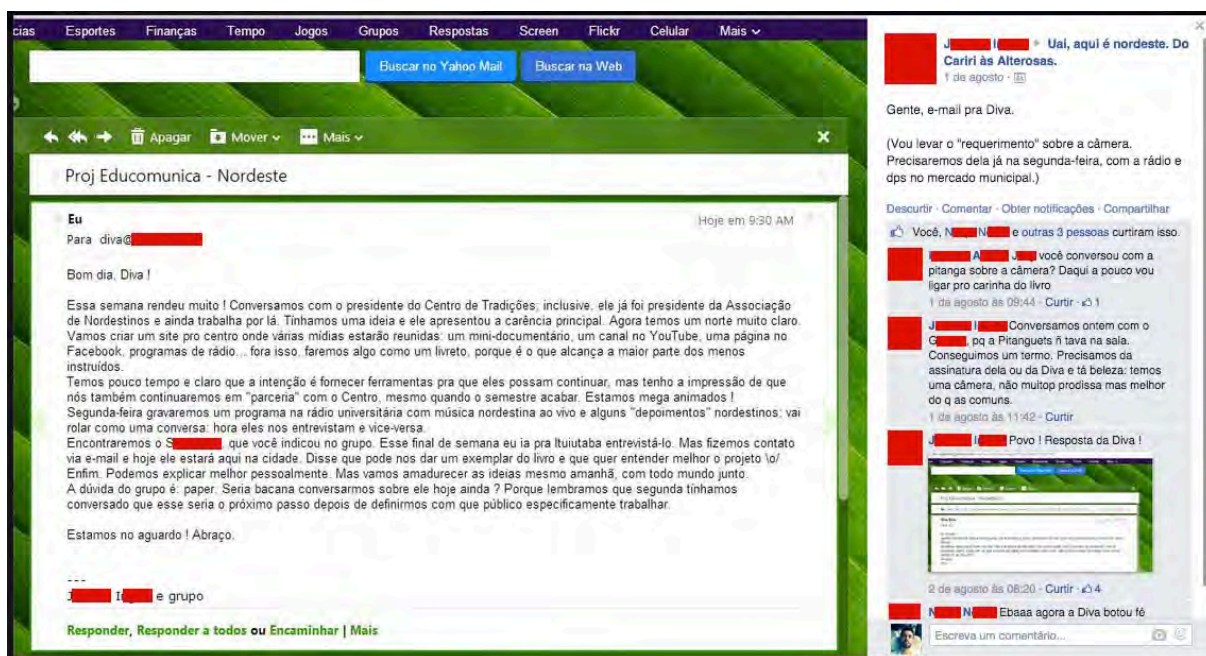


Figura 8 – *E-mail* enviado pela aluna **JJ** para a professora Diva e compartilhado no *Facebook*.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

Posteriormente, como feito com a conversa particular entre o representante da comunidade, *AM*, e a discente *JJ*, foi postada cópia do *e-mail* enviado e sua resposta, no dia subsequente, em que a professora se revelou surpreendida com os progressos das atividades e que orientaria, pessoalmente, os novos procedimentos, esclarecendo as dúvidas levantadas, conforme ilustra a Figura 9.

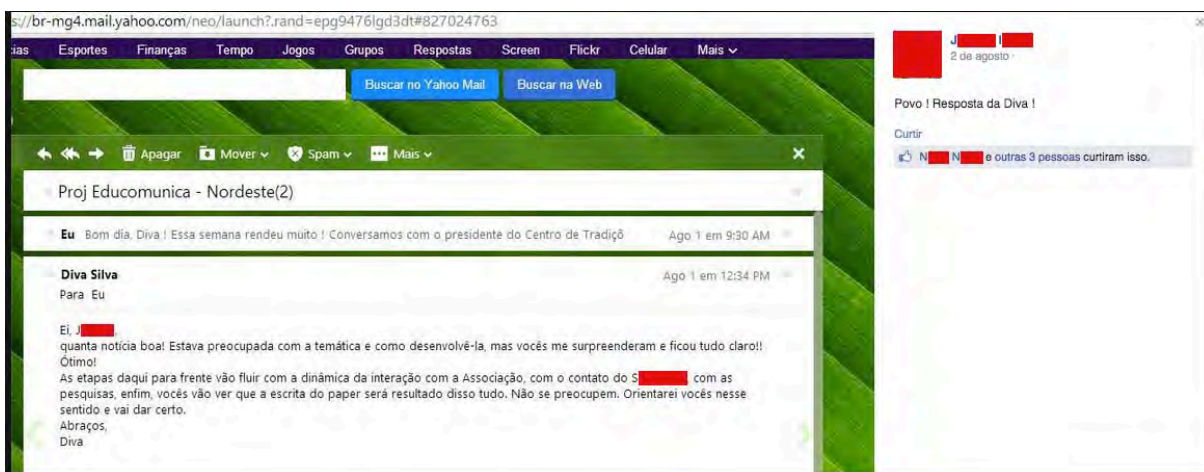


Figura 9 – Resposta da professora Diva ao *e-mail* enviado pela aluna *JJ*, compartilhada no *Facebook*.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

Ressaltam-se, nos diálogos reproduzidos nas Figuras 8 e 9, duas ocorrências relevantes: a linguagem utilizada no *e-mail* enviado pela discente enquadra-se mais às normas da língua portuguesa do que os diálogos entre os integrantes do grupo no *Facebook*, por se tratar de uma interação, mesmo que amigável, com a professora, sujeito hierarquicamente superior, como observado anteriormente nessa análise; e a utilização da plataforma *Facebook* para tratar questões relativas a futuras intervenções sociais e reuniões presenciais, tanto com a professora quanto com *S*, professor da Faculdade de Educação da UFU e que, na ocasião, lançou uma obra cuja temática aborda a migração do Nordeste para Minas Gerais. Este novo contato foi sugerido pela professora Diva no grupo geral do *Facebook*, a que todos os alunos têm acesso. Conforme a indicação da professora, os alunos fizeram contato com *S* e preferiram explicar, pessoalmente, o projeto desenvolvido: “*Podemos explicar melhor pessoalmente*”, afirmou *JJ* na cópia do *e-mail* postado no grupo específico no *Facebook*. Tais encontros presenciais serão detalhados no tópico posterior desta análise.

No que concerne à primeira ocorrência relatada, referente à diferença entre as linguagens entre os alunos e deles com a professora, observam-se dois trechos representativos: ao se dirigir à professora, via *e-mail*, a aluna *JJ* construiu a frase “*Tínhamos uma ideia e ele apresentou a carência principal. Agora temos um norte muito claro*”; e, ao

dirigir-se ao grupo de colegas, via grupo secreto no *Facebook*, a mesma aluna escreveu “*Conversamos ontem com o G., pq a Pitanguets ã tava na sala. Conseguimos um termo. Precisamos da assinatura dela ou da Diva e tá beleza: temos uma câmara, não muito prodissa mas melhor do q as comuns*”. Evidenciam-se, neste trecho, expressões típicas da linguagem oral, como os termos “*tava*” e “*Pitanguets*”, apelido conferido à professora Christiane Pitanga, além de alguns erros de digitação, devido à intimidade entre os alunos e à dinamicidade da rede social na internet. Primo (2011) esclarece que

a dinamicidade da interação mútua também nos leva à constatação de que jamais um relacionamento é igual a outros. Dependente de contextos social e temporal, cada relação torna-se diferente, mesmo que frente a estímulos equivalentes (p. 116-117).

No contexto da segunda ocorrência, relativa à importância dos encontros presenciais tanto com a professora quanto com os representantes comunitários, reforça-se o debate, já abordado nessa pesquisa, sobre a complementaridade dos ambientes *on-line* e *off-line* no processo de construção do projeto educacional pesquisado. Trata-se de um desafio, visto que a “escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126).

Orozco-Gómez (2011) pertinentemente enfatiza que, na contemporaneidade, a escola deve se “transformar em centro de reconhecimento e articulação de múltiplos conhecimentos que circulam usualmente, para orientar os educandos sobre como associá-los para seus fins de aprendizado” (p. 171). No atual contexto social e educacional, permeado por plataformas midiáticas convergentes no âmbito da internet, a escola não perde suas funções essenciais, mas ganha força na medida em que se desenvolve para ser

capaz de orientar os diversos aprendizados dos seus estudantes. Aprendizados que têm lugar dentro e fora dela, sobretudo e cada vez em maior proporção, estimulados pelos novos meios e tecnologias de informação existentes, tanto dentro dos sistemas educativos quanto por aqueles que estão fora e são os meios e tecnologias com os quais cotidianamente interagem os sujeitos sociais. Esses aprendizados, além do mais, são produtos de processos formais e não formais de educação (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 171)

No decorrer do mês de agosto de 2014, entre os dias 1 e 21, véspera da apresentação final dos grupos, os diálogos no grupo do *Facebook* prosseguiram como uma intensa manifestação social visando ao compartilhamento de questões diversas: conteúdos teóricos e

práticos; experiências e dúvidas, principalmente, sobre questões técnicas e processuais; textos teóricos auxiliares para o *paper*²³ solicitado pelas professoras e para outras partes do trabalho; e sínteses e relatos de encontros presenciais com as professoras e, principalmente, com alguns sujeitos da comunidade de nordestinos, cujas ocorrências encontram-se representadas pelos exemplos analisados no tópico a seguir.

5.2.3 Do Nordeste a Uberlândia, da UFU aos nordestinos, da comunidade ao *Facebook*. E vice-versa.

Os encontros presenciais dos alunos com os representantes da comunidade nordestina em Uberlândia revelaram-se, no contexto do grupo no *Facebook*, através de fotos, relatórios e diálogos sobre as experiências da interferência social. Tal qual acontece com os diversos suportes midiáticos que se convergem às funcionalidades do *Facebook*, já abordados, o “mundo físico”, presencial, se imbricou e se convergiu no virtual. O *tête-à-tête* obteve, com isso, registro processual, de grande valia para a história do processo educacional estudado e fundamental para minhas consultas posteriores, assim como para a construção das figuras utilizadas nessa pesquisa. O suporte tecnológico contemporâneo, representado pelo grupo secreto no *Facebook*, apresentou, nesse aspecto, ferramental suficiente para reunir narrativas e imbricar realidades. O fenômeno da “virtualização”, na visão de Lévy (2011), “submete a narrativa clássica a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar” (p. 21). A esse respeito, Schaun (2002) argumenta que

Na forma e na essência, o virtual é um artifício narrativo que hoje passou a ter um suporte tecnológico, cada vez mais sofisticado e potente, em contínua e permanente transformação. Daí sua autonomia como hiperrealidade, ou como realidades múltiplas (p. 67).

Observa-se, na Figura 10, que o primeiro momento de intervenção social presencial, o encontro com *AM*, em 31 de julho de 2014, representante da comunidade de nordestinos em Uberlândia, abriu novas perspectivas para o grupo de alunos e foi registrado através de um relato virtualizado no grupo secreto no *Facebook*. Os integrantes, ao dialogarem presencialmente com *AM* sobre as necessidades daqueles indivíduos, têm seus objetivos mais evidenciados:

²³ Texto a ser entregue pelos alunos, ao final do processo educacional, como uma das etapas do trabalho. Trata-se de um relato sobre a experiência e suas relações com as teorias abordadas em sala de aula.

NN: A conversa com o A foi muito boa e agora temos um objetivo mais concreto. Produzir um site e talvez um jornal impresso, com informações sobre a associação, fazer um cadastramento, como ele mesmo nos disse, dos endereços e atividades que eles promovem, para que a cidade e outros nordestinos fiquem sabendo.



Figura 10 – Relatório do encontro presencial dos alunos com *AM*, representante dos nordestinos.

Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

A partir dessa interação presencial “materializada” no âmbito virtual, intensificaram-se as relações entre alunos e representante comunitário e novos encontros foram agendados, tanto com *AM*, que apresenta um programa na RTU²⁴, a Rádio e Televisão Educativa de Uberlândia, na UFU, conforme ilustra a Figura 11, como com outros representantes. *NN* esclarece, ao escrever: “*Marcamos com ele o programa na rádio para segunda-feira às 15:00-17:00 e depois vamos no mercado central encontrar a mulher que vende tapioca e falar mais do nosso projeto*”. Também foi levantada a necessidade de um encontro presencial

²⁴ Sobre a RTU, acessar o *site* <<http://www.rtu.ufu.br/v1/>> . Acesso em 14 dez. 2014.

entre os alunos, segundo **JJ**: “Acho que precisamos conversar em grupo, pessoalmente. Pode ser amanhã antes ou depois da aula. Estamos com muitas ideias mas isso precisa ir pro papel”; e com as professoras, conforme a mesma aluna: “Amanhã antes da aula seria legal pq já vamos encaminhados pra aula da Pitanga. Mas se não rolar... pode ser sábado”.



Figura 11 – Fotografia do encontro dos alunos com **AM** e equipe técnica, na RTU da UFU.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

Posteriormente, uma artesã, **A**, interessada na temática do trabalho desenvolvido, enviou um *e-mail* à aluna **NN**, em consequência de um contato pessoal com o grupo, solicitando aos integrantes que fosse adicionada ao *Facebook* de cada um. Este e-mail, assim como outros aqui abordados, foi disponibilizado ao grupo virtual secreto, conforme apresenta a Figura 12. Manifesta-se, em mais este caso, a potencialidade convergente e agregadora da plataforma *Facebook* na internet.



Figura 12 – Reprodução do e-mail de *A* para *NN* no grupo secreto no *Facebook*.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

O trabalho educomunicativo, após a primeira intervenção junto a um membro da comunidade de nordestinos, *AM*, incorporou novos sujeitos representativos para o projeto. O encontro com *S*, no dia 1 de agosto de 2014, conforme Figura 13, professor da UFU e escritor, indicado pela professora Diva, consolidou-se como um evento para que os alunos pudessem ter acesso a mais informações sobre a temática, haja vista que o livro, lançado por *S*, naquela ocasião, intitula-se “Memórias migrantes e outras histórias tijucanas”²⁵, e aborda, apropriadamente, a migração do Nordeste do Brasil para o Estado de Minas Gerais.

Nas idas e vindas dos alunos e nos diálogos estabelecidos presencialmente ou via *Facebook*, os discentes e os membros comunitários vivenciaram experiências sociais com vistas a desenvolver seus interesses comuns. Segundo Schaun (2002),

As comunidades organizadas em torno de objetivos e interesses comuns podem, enquanto grupos de forças locais, vir a estabelecer, num contexto dialógico, discussões e colóquios em forma de agendas com os variados interlocutores sociais, visando o desenvolvimento pró-ativo de seus interesses comuns (p. 68).

²⁵ Sobre o livro e seu lançamento, acessar o *site* <<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2014/07/professor-do-curso-de-pedagogia-lanca-livro>> . Acesso em 15 dez. 2014.



Figura 13 – Fotografia do encontro dos alunos com o professor e escritor *S*, na UFU.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

Nessa trajetória, laços interacionais comunitários eram, gradualmente, fortalecidos e sujeitos discentes foram sensibilizados. A sensibilização desses sujeitos em sua imersão social ao longo do processo educacional observado, expressa em alguns diálogos no grupo no *Facebook*, constituiu-se como uma relevante contribuição a essa pesquisa, conforme análises realizadas no tópico a seguir.

5.3 As aflições de “estar e construir com” se convergem no grupo no *Facebook*

Outra abordagem que se faz relevante a essa pesquisa alude às incertezas, pelos alunos, de o projeto constituir-se, de fato, como educacional e, também, às possibilidades de o processo ter continuidade após o encerramento das atividades acadêmicas. Os alunos se mostraram bastante temerosos quanto à possibilidade de serem apenas “assessores de comunicação”, ao produzir conteúdos para plataformas midiáticas, conforme ilustra a Figura 14.

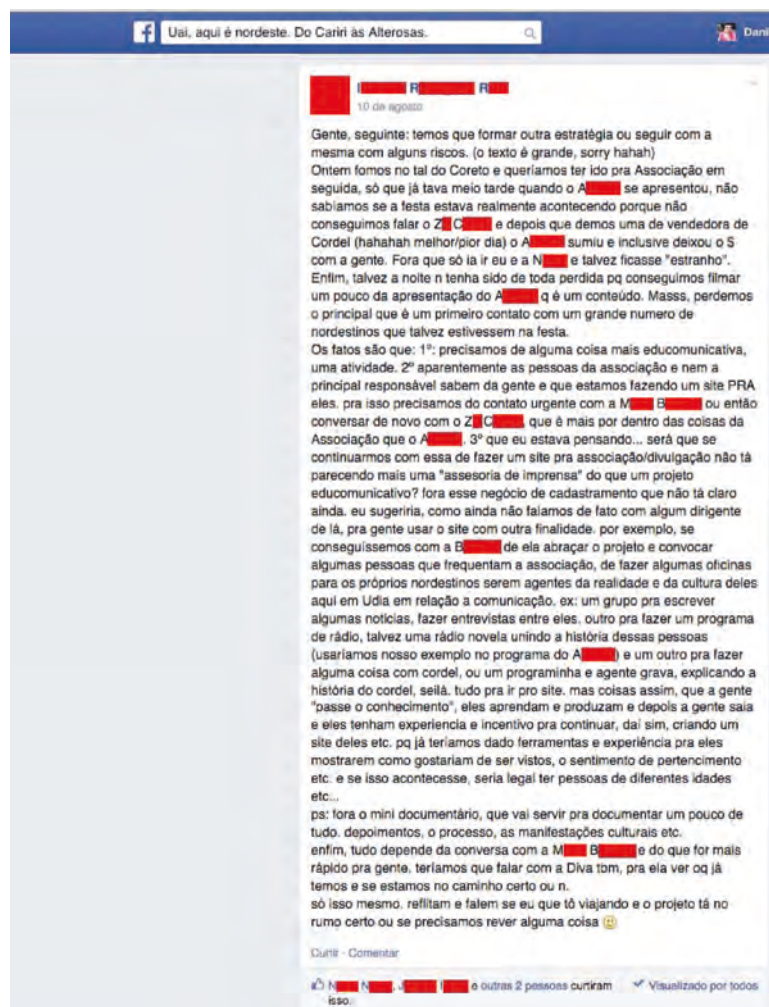


Figura 14 – Aluna **IR** compartilha suas aflições e propostas.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

A aluna **IR** relatou, em 10 de agosto de 2014, domingo, sua preocupação a esse respeito:

Os fatos são que: 1º: precisamos de alguma coisa mais educucomunicativa, uma atividade. 2º aparentemente as pessoas da associação e nem a principal responsável sabem da gente e que estamos fazendo um site PRA eles. pra isso precisamos do contato urgente com a MB ou então conversar de novo com o ZC, que é mais por dentro das coisas da Associação que o A. 3º que eu estava pensando... será que se continuarmos com essa de fazer um site pra associação/divulgação não tá parecendo mais uma "assessoria de imprensa" do que um projeto educucomunicativo?

Observa-se, nesse ponto, um aspecto relevante a essa pesquisa no que concerne à intensificação da conscientização dos alunos quanto à importância dos sujeitos da comunidade selecionada para a construção do projeto educucomunicativo. A imersão junto a alguns membros comunitários fez surgir uma necessidade de interação, compreensão dos

seres humanos envolvidos e pertencimento às manifestações culturais dos nordestinos. Ao se envolver em um evento promovido em uma praça de Uberlândia, especialmente voltado para essa comunidade, **IR** demonstrou sua frustração, junto a outros alunos presentes, com o fato de não ter conseguido estabelecer um relacionamento mais intenso: “*Masss, perdemos o principal que é um primeiro contato com um grande numero de nordestinos que talvez estivessem na festa*”. A sensação, também manifestada por outros integrantes do grupo, foi a de que apenas construir produtos comunicativos relatando as experiências e recheados de conteúdo não bastava. Fazia-se necessário vivenciar presencialmente e construir coletivamente, escutando e percebendo as histórias de vida daqueles nordestinos. Neste contexto, Soares (2011) elucida as consequências de projetos similares, por ele estudados, no processo de construção coletiva do conhecimento:

Os jovens participantes desses projetos apontam o desejo de encontrar nas possibilidades de produção da cultura, através do uso de recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local. Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática de vida em sociedade. Tudo isso porque a participação os levou a maior conhecimento e a maior interesse pela comunidade local, inspirando ações coletivas de caráter educacional (p. 31).

A aflição de **IR** foi correspondida e compartilhada por outros membros do grupo no *Facebook*, nesta mesma postagem, que constituiu-se como uma das mais dialógicas apresentadas no processo, com dezesseis comentários, alguns com grande volume textual. Tratava-se de um domingo e, pela densidade do conteúdo, percebe-se o envolvimento e o interesse pelo projeto, conforme ilustra a Figura 15, reprodução de um texto da aluna **JJ**.

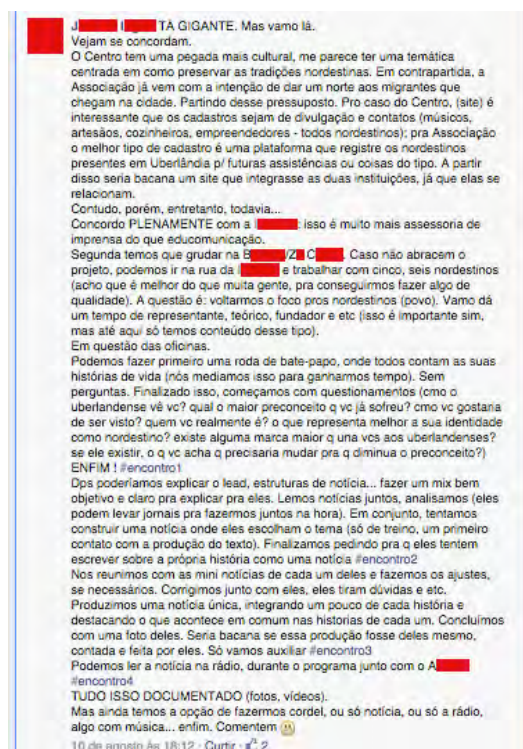


Figura 15 – Aluna **JI** também compartilha suas aflições e propostas.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

Destaca-se, nessa Figura, a sede de experimentação cultural relatada. Os alunos, nesse ponto, já corroboravam com o pensamento de **JI** ao dialogarem, ainda nessa mesma postagem, que o acesso aos indivíduos “comuns” da comunidade era fundamental para a pretendida construção coletiva do projeto educacional. **JI** chegou a cogitar uma abordagem direta a pessoas “do povo”, caso não conseguissem contato com **MB** ou **JC**, outros membros pesquisados por eles, integrantes da Associação de Nordestinos em Uberlândia.

Segunda temos que grudar na B/Z/C. Caso não abracem o projeto, podemos ir na rua da I e trabalhar com cinco, seis nordestinos (acho que é melhor do que muita gente, pra conseguirmos fazer algo de qualidade). A questão é: voltarmos o foco pros nordestinos (povo). Vamo dá um tempo de representante, teórico, fundador e etc (isso é importante sim, mas até aqui só temos conteúdo desse tipo).

A esse respeito, Orozco-Gómez (2011, p. 172) diz que “Uma produção comunicativa a partir das características dos sujeitos, não dos conteúdos nem dos meios, é um dos desafios principais para os comunicadores do século XXI”. Nota-se, então, que o projeto educacional possui em seu cerne a possibilidade humanística da transformação social, realizada com e a partir dos sujeitos envolvidos. Tais discussões remontam à essência das

reflexões de Freire (2011, p. 102) sobre a necessidade de se ver o homem “em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora”.

O ser social atuante e pertencente à comunidade estudada, aflorado nos alunos durante a experiência educomunicativa, é passível de ser, também, verificado no texto da aluna **JJ**, ainda na Figura 15, ao descrever a série de possíveis encontros provenientes da interação com os membros da comunidade: “#encontro1”, “#encontro2”, “#encontro3” e “#encontro4” são trechos que explicitaram a ânsia de novas abordagens presenciais para satisfazer as aflições pessoais dos alunos no que concerne à efetivação de um processo caracterizado como educomunicativo. A própria grafia, iniciada com *hashtag*, signo representante de convergência midiática e anteriormente conceituado, caracteriza-se, aqui, como um recurso metalinguístico para denotar encontro, interação e reciprocidade.

Nesse contexto e como fruto de sua busca, os discentes alcançaram êxito através de um encontro presencial com **MB**, presidente da Associação de Nordestinos em Uberlândia, juntamente com novos membros da comunidade nordestina, evento de grande relevância para o desenvolvimento do trabalho acadêmico. Esses sujeitos receberam os alunos na sede da instituição e, com suas histórias, memórias e relatos, em uma roda de conversa, conforme ilustra a Figura 16, proporcionaram momentos de experiência cultural, de troca e informações, que auxiliaram na melhor compreensão daquela comunidade.



Figura 16 – Encontro de alunos com a comunidade na Associação de Nordestinos em Uberlândia.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

Cabe ressaltar que, devido à ausência de resposta a contatos anteriores que os alunos tentaram efetivar, tal encontro com *MB* e os membros comunitários ocorreu em 15 de agosto de 2014, uma semana antes da apresentação final. O evento proporcionou a produção de conteúdo audiovisual para o dia da apresentação e para o *site*²⁶ desenvolvido pelos alunos para as comunidades acadêmica e nordestina, sem haver tempo hábil para novos encontros ou construções midiáticas que pudessem ser demandadas na ocasião. Devido a esse fato, a partir desse encontro, os diálogos no *Facebook* se concentraram em questões técnicas e processuais, visando a conclusão das construções teóricas e dos artefatos midiáticos necessários para cumprir as exigências das professoras para o dia da apresentação dos grupos, 22 de agosto de 2014.

Sequencialmente às reuniões presenciais e debates *on-line* e *off-line*, à coleta de dados textuais e obras bibliográficas e à produção de material fotográfico e audiovisual, acentuou-se, então, a construção da identidade visual do projeto e do aparato midiático a ser utilizado para proporcionar interação com a sociedade nordestina em Uberlândia e que, também, seriam apresentados ao restante da turma e às professoras, em 22 de agosto de 2014, na UFU. Nota-se, lá na Figura 13, que a fotografia, postada no dia 3 de agosto de 2014, já foi apresentada com elementos imagéticos específicos do trabalho, constituindo-se como parte inicial de um denso material comunicativo disponibilizado.

Todo o subsídio fotográfico, textual e audiovisual levantado e produzido pelos alunos foi selecionado e materializado em um perfil²⁷ no *Facebook*; em um *site*, ilustrado na Figura 17; em um documentário, disponível no *site* supracitado; e através de um poema de cordel²⁸, reproduzido na Figura 18.

²⁶ O *site* desenvolvido pelos alunos, produto midiático principal da experiência educacional, pode ser visualizado no *link* <<http://uaiaquienordeste.wix.com/uaiaquienordeste>>. Acesso em 15 dez. 2014.

²⁷ O perfil no *Facebook*, desenvolvido pelos alunos, pode ser visualizado no *link* <<http://www.facebook.com/uaiaquienordeste>>. Acesso em 15 dez. 2014.

²⁸ A literatura de cordel, usual no Nordeste do Brasil, é um gênero literário popular caracterizado pelas rimas e impressa em folhetos. Suas origens remontam ao Renascimento, quando relatos orais eram reproduzidos na forma gráfica e disponibilizados pendurados em cordas ou cordéis, fato que deu origem ao nome.



Figura 17– Cópia de tela inicial do *site* desenvolvido pelos alunos.
 Fonte: site <<http://uaiaquienordeste.wix.com/uaiaquienordeste>> . Acesso em 15 dez. 2014.



Figura 18 – Poema de cordel desenvolvido pelos alunos.
 Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

O grupo no *Facebook*, apresentou-se, no processo verificado, como um instrumento midiático facilitador no planejamento e desenvolvimento do trabalho educacional e para diálogos virtuais sobre as interações presenciais, gerando intenso fluxo informacional.

A intensificação da circularidade informacional gerada pelo processo veloz de globalização, imbricado nas novas tecnologias comunicacionais, engendra maior autonomia nos indivíduos, fazendo com que possam vir a participar de inúmeros grupos, criando assim afinidades múltiplas e concomitantes, baseadas nas experiências *iterativas* dos simulacros telemáticos (SCHAUN, 2002, p. 64).

Essa imbricação entre os processos tradicionais de interação e as novas perspectivas midiáticas é abordada, também, por Lévy (2010), quando ressalta que as manifestações e relações sociais no ciberespaço, proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico, não minimizam o envolvimento humano e não tomarão o lugar do real: “é um erro pensar que o virtual substitui o real, ou que as telecomunicações e a telepresença vão pura e simplesmente substituir os deslocamentos físicos e os contatos diretos” (p. 217). Novas mídias, processos e sistemas foram, ao longo da história, criados, adequados e apropriados pela sociedade, coexistindo e se convergindo, o que contribuiu para a intensificação do processo dialógico entre os sujeitos.

O trabalho educacional analisado rompeu as fronteiras físicas da instituição de ensino e incorporou o virtual, proporcionando diálogos abrangentes e imbricados à vida acadêmica e social dos indivíduos envolvidos. Concomitantemente, foi além dos portões da universidade e interagiu, diretamente, com a comunidade de nordestinos, gerando novos vínculos humanos e semeando o embrião educacional através de atividades interativas e da produção de conteúdos para suportes midiáticos, como um programa de rádio e um documentário, disponíveis no *site* desenvolvido e aqui referenciado, e, também, por meio do perfil no *Facebook*, desenvolvidos especialmente para a comunidade de nordestinos interagir, compartilhar informações, momentos e interesses, bem como revisitar suas histórias. Soares (2011) fundamenta tais afirmações ao dizer que “tais ações, projetos e iniciativas nem sempre ficam restritos ao ambiente das entidades. Eles extrapolam muros e se espalham pelas comunidades” (p. 29).

Ao transpor as barreiras físicas e pedagógicas dos tradicionais procedimentos de uma instituição de educação, o processo educacional proporcionou aos sujeitos experiências humanas e transformadoras que impactaram no cotidiano social. Consolidou-se, nessa concepção, a força construtiva que a comunicação essencialmente dialógica exerce na relação

entre os sujeitos e na sua busca por processos educativos comprometidos com a edificação compartilhada do conhecimento. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2011, p. 91).

Imerso nos diálogos dos alunos e como observador de suas experiências acadêmicas e comunitárias, junto aos nordestinos, fez-se necessária, para minha melhor compreensão acerca da relevância do processo educomunicativo para a vida acadêmica e pessoal dos envolvidos, assim como para a complementação das análises de maneira geral, efetivar entrevistas em profundidade²⁹, tanto com os alunos quanto com as professoras, posteriormente ao término das atividades curriculares. Algumas elucidações, fruto de uma interação presencial do pesquisador com os sujeitos docentes e discentes, foram relatadas no tópico subsequente.

5.4 E agora, após a experiência, quem são esses sujeitos?

As entrevistas presenciais em profundidade, etapa final da coleta de dados dessa pesquisa, elucidaram e enriqueceram o percurso netnográfico, não apenas com informações referentes a este tópico, mas, também, através de respostas que complementaram questões observadas no grupo social no *Facebook*, analisadas em tópicos anteriores. Tal procedimento mostrou-se relevante por ter sido revelador, especialmente no que concerne a este tópico, em que busquei um melhor entendimento do impacto da experiência educomunicativa na vida das professoras e dos alunos acompanhados.

Ao seguir os passos usuais da netnografia, entrevistas *on-line* seriam o método mais prático e, a princípio, coerente com a proposta investigativa em uma rede social na internet. Entretanto, à medida que o processo educomunicativo se desenrolava, eu percebia, conforme relatado nas análises anteriores, que a imbricação entre os espaços *on-line* e *off-line* era bastante efervescente, o que me fez refletir sobre muitas interações e experiências face a face às quais eu não teria acesso. Além disso, havia a possibilidade de eu me reunir presencialmente com o grupo de alunos e professoras, como já realizado em outros momentos da pesquisa. Esses fatores, reunidos, fizeram com que eu optasse pelas entrevistas presenciais em grupo, confirmando o relato de Kozinets (2014, p. 106) de que “existe certamente um lugar para a entrevista face a face dentro da netnografia”.

²⁹ As transcrições das entrevistas podem ser consultadas nos Anexos 1 e 2 desta pesquisa.

A entrevista com os alunos acompanhados foi negociada e agendada pelo mesmo grupo secreto observado no *Facebook*, conforme apresenta a Figura 19, e realizada no dia 17 de outubro de 2014, às 13h, em uma sala reservada na Biblioteca da UFU. Foi elaborado um roteiro de perguntas para que o processo se aproximasse, ao máximo, de uma conversa informal, a fim de que a liberdade e o diálogo entre os sujeitos fossem estimulados. Participaram seis dos sete alunos do grupo, pois um membro não pôde comparecer.



Figura 19 – Negociação e agendamento de entrevista com o grupo de alunos.
Fonte: grupo secreto no *Facebook*.

Essa entrevista teve a duração de 21 minutos e revelou importantes aspectos sobre transformações pessoais e ressignificações acerca de determinados paradigmas, principalmente no que diz respeito à forma como os nordestinos eram percebidos e como

passaram a ser vistos pelos alunos. Aqui, mais uma vez, os sujeitos alunos não foram identificados e são referenciados de forma numérica, diferentemente das análises anteriores, em que foram citados pelas iniciais de seus nomes.

Durante a entrevista, a indagação feita a respeito do impacto da experiência do projeto educutivo na vida dos alunos revelou informações consistentes de que o processo vivenciado colaborou para a superação de um dos desafios do campo da Educomunicação, referenciado por Baccega (2011, p. 38): “O desafio do campo é dar condições plenas aos receptores, sujeitos ativos para, ressignificando-o a partir de seu universo cultural, serem capazes de participar da construção de uma nova variável histórica”. Aos alunos, foi perguntado:

Entrevistador: E quanto a vocês, como que a experiência com essa comunidade, com esse projeto, impactou na experiência de vida de vocês? Se vocês traçarem um paralelo: vocês antes de terem acesso a tudo que vocês tiveram do projeto, especificamente, depois dessa construção, desse processo junto a eles, devido ao projeto. Mudou alguma coisa? Vocês perceberam alguma transformação em relação ao significado que vocês davam à realidade deles, de vocês? Aí é mais um depoimento pessoal mesmo.

A ressignificação do conceito sobre nordestinos foi amplamente abordada pelos membros do grupo. A aluna 4 revelou que “Por mais que aqui, na universidade, tenha gente muito diferente de você... mas você ligar pra pessoa, marcar reunião, você conversar com ela, eu acho que, pelo menos para mim, abriu muito a minha cabeça.” (informação verbal)³⁰. Por sua vez, o aluno 3, ao referir-se a episódios de discriminação contra nordestinos nas redes sociais na internet³¹, em decorrência da vitória da então candidata Dilma Rousseff naquela região, por ampla margem de votos, foi enfático: “Esse negócio da política, eu fiquei impressionado, sabe?! Porque falar coisas sobre isso, sabe? Até vi uma notícia que um cara... simulou desintegrar o Nordeste do Brasil e eu achei isso super errado” (informação verbal)³². Tal discriminação também foi ressaltada pela aluna 5 ao afirmar que “foi muito importante e

³⁰ 4, Aluna. **Entrevista em profundidade com os alunos do grupo pesquisado**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 4. 2 arquivos .m4a (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

³¹ Sobre esse assunto, acessar o site <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/10/oab-recebe-90-denuncias-em-24h-por-ataques-contr-nordestinos-na-web.html>> . Acesso em 21 dez. 2014.

³² 3, Aluno. **Entrevista em profundidade com os alunos do grupo pesquisado**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 5. 2 arquivos .m4a (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

muito enriquecedor, mesmo, e, agora, principalmente, com esta questão eleitoral... eu só lembro do trabalho que a gente fez. Nossa!” (informação verbal)³³.

As alunas 1 e 2 afirmaram que tinham preconceito quanto ao Nordeste e seu povo. A aluna 1 afirma: “Pra mim mudou porque sempre quando alguém falava de Nordeste eu pensava em praia e vida boa e tal; mas agora não: justamente essa coisa de você comprar a briga; hoje quando alguém fala de nordestino e fala mal é como se fosse comigo!” (informação verbal)³⁴. A aluna 2, por sua vez, elucida a questão da recepção de informações equivocadas, geradoras de atitudes preconceituosas: “A gente vai, assim, com umas coisas prontas; o que a gente ouve de nordestino a gente pensa que é, e vai passando o preconceito. Eu pude ver, ao longo do trabalho, que muitas coisas foram tiradas da minha cabeça” (informação verbal)³⁵.

Tais declarações vão ao encontro do que Freire (2011) afirma sobre a importância de uma educação libertadora, dialógica, construída com e para os sujeitos sociais que, críticos, possam se tornar revolucionários e consigam melhorar sua realidade:

A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2011, p. 76-77).

Soares (2011) reforça tal afirmativa ao dizer que, “em termos ideais, a ação pedagógica deveria favorecer a convivência sustentável, a dignidade humana, a participação social produtiva” (p. 51). Percebe-se, nesse contexto, que o processo educomunicativo desenvolvido, através de seus diálogos e experimentações, construiu aprendizados e instigou os alunos a não se conformarem com situações que pudessem desumanizar os nordestinos. Nesse projeto, os dados que subsidiaram a edificação do trabalho educomunicativo não foram levantados apenas através de informações midiáticas, prontas, editadas: os alunos foram aos sujeitos sociais e, com eles, aprenderam quem realmente são; não o que se diz sobre eles. Essa abordagem humanística da comunicação, que resgata os sujeitos e suas relações, é tratada por

³³ 5, Aluna. **Entrevista em profundidade com os alunos do grupo pesquisado**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 5. 2 arquivos .m4a (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

³⁴ 1, Aluna. **Entrevista em profundidade com os alunos do grupo pesquisado**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 5. 2 arquivos .m4a (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

³⁵ 2, Aluna. **Entrevista em profundidade com os alunos do grupo pesquisado**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 5. 2 arquivos .m4a (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

Fígaro (2011, p. 94), quando diz que “Tem-se de resgatar a cultura, a ideia de *sujeito*. Se não se retomarem os conceitos de relações sociais, de cultura e de sujeito, não se conseguirá pensar o processo de comunicação”. Ao vivenciarem quem são os nordestinos, suas histórias e suas experiências, os sujeitos alunos, também, se ressignificaram, aprendendo em coletividade, como relatou a aluna 5:

Pra mim, eu acho que o projeto, o trabalho, foi muito gratificante e trouxe muito mais coisas pra gente do que pra eles, porque foi um enriquecimento cultural e... não só de aprender e absorver a outra cultura, de conhecer o outro, mas, principalmente, de construir tudo isso junto com eles (informação verbal)³⁶.

Aspectos relativos ao “bombardeio” virtual direcionado aos nordestinos nas redes sociais, motivado por uma afirmação preconceituosa de ignorância política desse povo, quando confrontados à realidade vivenciada pelos alunos na comunidade, proporcionaram reflexões e a questão provocou um outro olhar da aluna 2:

Você começa a perceber, no jeito deles, o quanto eles são preocupados; eles, na conversa sobre política, eu me surpreendi o quanto eles são engajados! Eles pegam na mão, mesmo, as coisas, agarram e discutem; dão a cara a tapa e, assim, por isso a gente pôde aprender muito com eles, sabe?! Eles passaram um pouquinho pra gente dessa vontade, dessa garra, desse jeito arretado deles! Enfim, foi uma experiência muito boa. A gente aprendeu muito com eles (informação verbal)³⁷.

Outra mudança pessoal relevante foi compartilhada pela aluna 4, ao afirmar como ela não se importava muito com o que falavam sobre os nordestinos e que, após o processo, experimentou uma sensação de pertencimento social pela convivência comunitária:

Os meus pais são nordestinos, quando falavam de nordestinos eu não me sentia muito ofendida, sabe? Por exemplo: se falassem alguma coisa com preconceito e tal; só que, assim, nos últimos tempos eu estou meio assim... eu vejo que falam mal do nordestino... eu fico, assim, nossa! Eu compro a briga mesmo, sabe?! Porque existe muito; eu não acreditava que existia tanto, mas, assim, eu vi que existe, assim, até de pessoas muito próximas da gente! Existiu e existe demais! Até nestas eleições foi bem visto e há um

³⁶ 5, Aluna. **Entrevista em profundidade com os alunos do grupo pesquisado**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 5. 2 arquivos .m4a (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

³⁷ 5, Aluna. **Entrevista em profundidade com os alunos do grupo pesquisado**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 5. 2 arquivos .m4a (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

preconceito gigante com o Nordeste, por mais que o Nordeste seja vários estados, seja rico em cultura, ainda existe preconceito, isso é fato (informação verbal)³⁸.

A sensação de pertencimento social também foi manifestada no depoimento da aluna 1, ao dizer que, mesmo possuindo ascendência nordestina, não se importava com o preconceito, porque não era a sua história, e sim a de outras pessoas. A partir da experimentação social, houve, também nesse caso, uma nova significação:

Minha avó é sergipana e falava como foi difícil ela crescer no lugar, teve que trabalhar desde pequena; mas era a história dela, não era a minha história. E, agora, é como se fosse parte de mim mesmo; então foi até eu me redescobrir como pessoa e ver uma coisa diferente que eu não ligava antes (informação verbal)³⁹.

Tais construções e reconstruções desses sujeitos, alunos, foram acompanhadas pelas professoras Diva Silva e Christiane Pitanga. Em entrevista agendada por *e-mail* e realizada na mesma data, 17 de outubro de 2014, às 15h, em uma sala reservada no prédio da Faculdade de Educação da UFU, várias questões foram dialogadas e, em uma das explicações, Diva relatou sua sensibilização, a esse respeito, com a reação do grupo estudado:

Um dos grupos aqui, que desenvolveu o projeto “Uai, aqui é Nordeste”, que tentou resgatar tudo isso, dentro da cidade, se envolveu com a comunidade nordestina da cidade; se envolveu com os aspectos de culinária lá do mercado municipal da cidade, com a rádio, com tudo, eles estavam, estão, tão, assim, pertencentes àquilo tudo que na hora que isso começou, que o projeto foi concluído, isso tudo veio depois da disciplina! Na hora que começou... eu fiquei muito orgulhosa de ver alguns deles! Na rede social, com posições críticas sobre aquilo, falando do projeto que tinham desenvolvido, que exigiam respeito das pessoas, como é que aquilo pode vir à tona.... (informação verbal)⁴⁰.

No que concerne à sensação de pertencimento, a professora Christiane Pitanga corroborou com relatos dos alunos ao afirmar que

³⁸ 4, Aluna. **Entrevista em profundidade com os alunos do grupo pesquisado**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 4. 2 arquivos .m4a (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

³⁹ 1, Aluna. **Entrevista em profundidade com os alunos do grupo pesquisado**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 5. 2 arquivos .m4a (21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

⁴⁰ SILVA, Diva. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 6. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

O resultado da transformação dos alunos a gente vê na própria apresentação. Quando eles apresentam, com paixão. Falam da comunidade que eles pesquisaram, que eles trabalharam. O processo, o projeto educacional... defendem, estabelecem um pertencimento... e o que é mais recorrente na fala deles é esse contato com o outro. Com uma outra cultura, com um outro universo (informação verbal)⁴¹.

Além dessa questão específica, as professoras observaram que, através da interação social, os alunos desenvolveram um novo olhar social, político e educativo.

Eles começam a ver que aquilo que eles tão produzindo traz, também, ali, um saber da experiência, junto com o saber acadêmico, um saber curricular, e que aquilo, mais ainda, aliado com a comunidade externa à universidade, traz um olhar social, político, educativo, que nós mesmos nos surpreendemos. A gente tem uma visão da proposta, mas quando ela vai ganhando uma dinâmica e ganhando uma força, ali, que eles começam a sentir que, realmente, eles estão num processo educacional, porque, a comunidade que eles escolhem pra trabalhar interage com eles e eles, também, com essa comunidade e, assim, recriam saberes, questionam outras coisas e eles fazem parte daquilo, é fantástico quando você vê a apresentação dos projetos! (informação verbal)⁴².

A construção coletiva do conhecimento, com aplicabilidade social e a devida orientação pelas professoras, remeteu às palavras de Freire (2011, p. 96): “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Tal afirmativa demonstra a importância do engajamento e do estímulo docente no desenvolvimento de um processo educacional: a educação humanizada, construída com os alunos e voltada para a sociedade, proporciona a capacidade de uma visão crítica e de ações transformadoras.

As ações e reflexões decorrentes do processo construtivo transformaram, também, as próprias docentes, como relataram as professoras Christiane e Diva.

Nestes projetos, a gente vai experimentando, vai aprendendo junto com os alunos. Eu acho que, a cada turma, cada projeto que a gente fizer, a gente vai

⁴¹ PITANGA, Christiane. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 7. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

⁴² SILVA, Diva. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 3. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

se modificar, a gente vai ser diferente, assim como os alunos são no final do processo (informação verbal)⁴³.

Diva destacou, também, seu aprendizado.

Como que a gente aprende o tempo todo. Então, acredito que nós duas, aquelas professoras que viram a possibilidade de se comunicar lá, há quase dois anos atrás, foi uma visão... quando a gente viu os projetos, a gente viu quanta coisa boa e o que podia, ainda, melhorar. Agora, a gente já propôs algo mais amplo e, com isso, também, acho que a experiência também foi mais ampla, né? Então, aí eu lembro lá do autor, do teórico Larrosa, quando ele fala assim: “O que é experiência, o saber da experiência? É aquilo que nos toca”. Então, assim, acho que nos tocou, toca, o quanto que a gente aprende e o quanto que a gente vê assim... que vale! (informação verbal)⁴⁴.

O engajamento dos educadores em projetos com intervenção social confere a esses sujeitos o papel de mediadores culturais em um processo de melhoria da realidade em que vivem os jovens estudantes, conforme afirma Soares (2011):

No âmbito da escola, muitos têm encontrado na educação os parâmetros para essa conversa mais estreita em torno de projetos vitais de interesse comum, fato que vem facilitando não apenas o aprendizado de conteúdos disciplinares, mas, especialmente, a compreensão do lugar que os próprios jovens ocupam na sociedade, animando-os a uma busca permanente por caminhos que levem à mudança da realidade que os cerca, no âmbito do que se costuma definir como prática de cidadania (p. 62-63).

Nesse contexto, instaura-se, além dos desafios iminentes ao processo, a própria limitação das atividades no que concerne ao prosseguimento das intervenções sociais realizadas ao longo do projeto educativo, em decorrência da ausência de políticas institucionais que incorporem e implementem a educação como uma atividade planejada, componente da matriz curricular da universidade. Segundo Soares (2011),

O obstáculo maior é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada, por outro lado, pelo modelo disponível da comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor (p. 37).

⁴³ PITANGA, Christiane. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 9-10. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

⁴⁴ SILVA, Diva. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 8. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

As dificuldades processuais, no que concerne à institucionalização da educomunicação, impõem-se como barreiras acadêmicas paradigmáticas constituídas como parte de uma trajetória secular de hierarquização da educação, não, necessariamente, como resultado de uma indisposição dos sujeitos pertencentes à administração e coordenação dos cursos universitários. Trata-se de mais uma etapa a ser conquistada pelas práticas e projetos educ comunicativos embrionários, que, com o decorrer do tempo, se fortalecem e demonstram seu poder de transformação social, conforme relata a professora Christiane sobre o segundo projeto implementado por ela e pela professora Diva:

Em função dos resultados positivos, é que, no segundo, a gente pôde alinhar melhor essa proposta; ele não é, ainda, reconhecido pedagogicamente pelos cursos, tanto de Pedagogia quanto de Jornalismo. É uma semente que a gente está plantando; e uma ideia que a gente tem é que a educomunicação perpassa todo o projeto, seja uma atividade transdisciplinar no curso de Jornalismo (informação verbal)⁴⁵.

A professora Diva complementa essa visão ao afirmar que trata-se de um projeto inicial, em um curso novo, o de Jornalismo, paralelamente a outro curso já tradicional, com mais de 50 anos, o de Pedagogia. Ela acredita que, ao longo de sua implementação e em decorrência dos resultados favoráveis, o projeto educ comunicativo possa ser enxergado e incorporado às matrizes curriculares, constituindo um eixo das atividades interdisciplinares já existentes na instituição.

É, eu acho que é um processo que a própria instituição está vendo ainda aonde isso vai dar. Porque é algo que não... o projeto do curso pressupõe interdisciplinaridade, mas interdisciplinaridade só é efetiva se ela se constrói ali, no cotidiano! Não está escrito no projeto que isso é garantido. A gente vê como isso é buscado, no curso, principalmente comunicação (informação verbal)⁴⁶.

Os desafios no processo de educação e comunicação, impostos aos professores e às próprias instituições educacionais, são tratados por Freire (2011, p. 110) ao afirmar que a educação depositária, engessada, é um obstáculo à transformação, “uma concepção anti-histórica da educação”.

⁴⁵ PITANGA, Christiane. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 4. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

⁴⁶ SILVA, Diva. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 5. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

Os sistemas educacionais que se baseiam nela se erigem numa espécie de paliçada que detém a criatividade, visto que esta não se desenvolve em meio ao formalismo oco, mas, sim, na práxis dos homens, uns com os outros, no mundo e com o mundo (Freire, 2011, p. 110).

Nessa conjuntura, destacam-se a importância da motivação, da persistência e do envolvimento das docentes e dos discentes para o desenvolvimento das atividades educacionais transformadoras, como destaca Diva:

Nós, também, como professoras, eu acho que a Chris também vê isso, a gente, a gente se modifica também nesse processo. Porque a gente chega com uma proposta, a gente fica entusiasmada com outra, a gente vê aquilo que não está dando muito certo, e como que o grupo senta e tenta reorganizar... Tinha dia que as aulas já tinham terminado e a gente ficava uma hora a mais, eu chegava uma hora a menos, ou marca outro dia... porque o desejo deles de fazer a coisa acontecer e de nos sugar o tempo inteiro e a gente, também, vivenciar aquilo... eu acho que é isso que torna o processo vivo; é um processo dinâmico, é um processo fluido, mas ele é vivo, porque ele requer da gente uma interlocução pra além daquelas áreas de conhecimento que estão ali envolvidas (informação verbal)⁴⁷.

O projeto educacional desenvolvido pelas professoras e alunos do curso de Jornalismo da UFU é componente, então, de um processo vivo, constante e desafiador. E, como dinâmica imersa no tecido social, ressignifica os sujeitos, incorporando às suas experiências de vida novos saberes e possibilidades educacionais criativas, dialógicas e revolucionárias. Tais vivências fazem com que discentes e docentes se sensibilizem, se movimentem e se transformem, como bem ilustra a professora Diva ao observar os resultados da experiência educacional, principalmente para seus alunos.

Alguns ficam nos projetos, param por ali, acham interessante e vão vivenciar outras coisas no curso. Outros, ficam a todo momento tentando resgatar aquilo pra, de alguma forma, aquilo ser um eixo quase que integrador ao longo do curso. Então, é algo que a gente até conversa, né? Será que essas experiências não podem se tornar, no curso, também, um eixo integrador? De tanto impacto positivo que traz. São coisas também... porque nós, também, como professoras, eu acho que a Chris também vê isso, a gente se modifica também, nesse processo... (informação verbal)⁴⁸.

⁴⁷ SILVA, Diva. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 3. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

⁴⁸ SILVA, Diva. **Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva**. [out. 2014]. Entrevistador: Danilo Fonseca Silva. Uberlândia, 2014, p. 3. 1 arquivo .m4a (29 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 1 desta dissertação.

UMA PAUSA PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

As relações dialógicas observadas no grupo secreto no *site Facebook*, bem como as experiências presenciais complementares que vivenciei durante o processo educomunicativo observado, permitem considerações temporárias e se constituem como um pequeno percurso trilhado de novas perspectivas investigativas. Denominar o âmago desta pesquisa como concluído é limitar as potencialidades que um processo vivo, inacabado e imbricado ao tecido social pode oferecer.

Responder à problemática principal, “a reunião e a interação de docentes e discentes em uma rede social na internet, como parte de um processo educomunicativo, proporcionam relações dialógicas que contribuem para a livre construção do conhecimento e para a ressignificação desses sujeitos?”, demandou a compreensão de que a “reunião virtual” de alunos e professores compõe todo um complexo contexto educomunicativo, relatado nesta pesquisa. Como parte de uma grande manifestação cultural, os eventos virtuais compuseram e fortaleceram uma dinâmica social que clamou, nas investigações, a transposição dos limites de uma míope observação direcionada, limitada às redes sociais na internet. Daí a necessidade dos procedimentos metodológicos presenciais. O que se pode afirmar, mediante as observações e análises empreendidas, é que, na situação vivenciada e com os sujeitos observados, realizaram-se diálogos livres, construiu-se, coletivamente, o conhecimento e os indivíduos relataram transformações pessoais significativas.

Na perspectiva dos objetivos traçados, cujo principal foi **investigar e analisar o processo dialógico entre sujeitos que vivenciam o universo acadêmico em uma rede social na internet, especificamente discentes e docentes participantes de um grupo virtual no *site Facebook*, criado com a finalidade de complementar atividades escolares**, ressalto que tal empreitada realizou-se a partir de minha inserção no grupo virtual e ultrapassou os limites planejados. No decorrer do processo, emergiu, como parte do procedimento netnográfico adotado, a necessidade de uma convivência presencial com o grupo de professoras e alunos envolvidos, a fim de que dados complementares e interações face a face enriquecessem o percurso metodológico e as análises empreendidas. Como afirmam Amaral, Natal e Viana (2008, p. 36) a netnografia, apesar de suas vantagens, “perde em termos de gestual e de contato presencial off-line que podem revelar nuances obnubiladas pelo texto escrito, emoticons, etc”. Neste contexto, percebi, naturalmente, ao longo do processo, a necessidade do “estar junto” como procedimento adicional no estudo dos diálogos e dos sujeitos docentes e discentes envolvidos no percurso educomunicativo vivenciado.

Ao me aprofundar como sujeito participante do processo e verificar, com mais embasamento, os objetivos específicos pretendidos, pude:

- **investigar e analisar conceitos sobre processo dialógico e educomunicação em um projeto educativo.** Para tanto, pesquisei produções acadêmicas recentes e diretamente relacionadas às temáticas de educomunicação e da interação em redes sociais na internet, que se mostraram transdisciplinares e com grande conteúdo complementar. No âmbito transdisciplinar da prática educativa, segundo afirma Soares (2011), autor de grande relevância nesta pesquisa, a educomunicação já pressupõe tal interlocução ao propor

que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta, mediante projetos educacionais legitimados por criatividade e coerência epistemológica (p. 19).

- **verificar e analisar as possíveis contribuições do *Facebook*, como rede social na internet, no processo formativo.** Tal objetivo, inicialmente uma suposição pessoal sem observação científica, mostrou-se alcançado com base no exposto no capítulo 5: o *Facebook* constituiu-se como principal canal de interação dialógica e construção das etapas envolvidas no processo educacional, revelando-se como um espaço com múltiplas possibilidades convergentes, que facilitou a realização das tarefas ao possibilitar a reunião de dados textuais e audiovisuais, filtrados e utilizados por intermédio de livres conversações. Ressalta-se, como analisado, que o vínculo social anterior dos sujeitos participantes acrescido à liberdade dialógica proporcionada pelo suporte midiático alavancaram o desenvolvimento do processo em um tempo que extravasou os limites temporais da sala de aula, viabilizando a conclusão do projeto, de considerável complexidade para ser debatido, planejado, executado e apresentado em apenas um mês. Tal fato demonstra que, inspirado nas discussões sobre intemporalidade levantadas no capítulo 3, percebi o quão útil pode se tornar um grupo interativo no *Facebook*, ao suplantar os limites temporais e espaciais institucionais acadêmicos.

- **observar as manifestações dos sujeitos envolvidos e as possibilidades de construção crítica e coletiva de conhecimento.** Este objetivo, especificamente, demandou, além das observações e análises empreendidas no ambiente virtual, minha participação presencial. Meu outro grande questionamento foi: Como o grupo no *Facebook* pode caracterizar-se como ambiente para a construção coletiva do conhecimento se as professoras não participaram do grupo específico, criado apenas pelos e para os alunos? Como verificado

e apresentado, através de depoimentos no dia das apresentações dos trabalhos e entrevistas presenciais, relatados no capítulo 5, os alunos consideraram o espaço no grupo no *Facebook* como um espaço deles, reservado, livre às suas manifestações. Longe de não terem um bom relacionamento com as professoras e os demais alunos, o que o grupo pesquisado desejava era o princípio de uma relação dialógica saudável e produtiva: a liberdade, assim como dizia o grande mestre e inspirador desta investigação, Paulo Freire (2011, p. 58): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Ao permitir a autonomia de as discussões serem realizadas em um grupo específico, e não no grupo geral, como relatado no capítulo 5, as professoras proporcionaram um diálogo livre entre os alunos e foram procuradas, naturalmente, quando fez-se necessário.

Neste contexto, resolvia-se, para mim, um outro dilema: a ausência das professoras significou que não houve uma construção conjunta do conhecimento? Tal questionamento apresentou resposta negativa quando pude verificar, presencialmente, que as professoras eram consultadas em sala de aula sempre que os membros do debate virtual, realizado apenas entre os alunos, revelassem pertinente. A opção do grupo foi conversar livremente, esgotar as alternativas processuais para depois dialogar com as professoras. As relações dialógicas entre professoras e alunos ocorriam, então, no ambiente da instituição de ensino e, eventualmente, por e-mail. Tal ocorrência demonstrou, conforme analisado, também no capítulo 5, que os ambientes físico e virtual se imbricam, complementando-se segundo as necessidades e especificidades de cada um.

- **contribuir com o campo de conhecimentos numa área em que os estudos ainda mostram-se bastante incipientes.** Nas pesquisas em bancos de teses e dissertações empreendidos em diversas fases desta pesquisa, assim como durante o levantamento bibliográfico realizado, encontrei subsídios fundamentais para minha construção científica. No entanto, não pude constatar nenhum trabalho acadêmico cujo objetivo fosse a investigação dialógica, em um processo educacional, aqui empreendida. Os trabalhos verificados tinham cunho investigativo mais estrutural, concernente à constituição das redes virtuais, bem como suas possibilidades e limitações. Acredito, assim como observei em diversas obras bibliográficas e artigos acadêmicos, que os estudos emergentes sobre as interações na internet ganham, aqui, mais um reforço científico. Este empreendimento acadêmico apresenta-se útil e revelador ao contemplar questões que perpassam as áreas de educação e tecnologia, espinha dorsal interdisciplinar que orienta as linhas investigativas do mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Pauso este trabalho ao verificar que sua conclusão é temporária. Como processo, a educomunicação intervém, como prática social, e ressignifica os sujeitos. Deste grande percurso acadêmico, outra constatação, verificada no capítulo 5, alude, então, aos sujeitos. Eles se transformaram. Conceitos, preconceitos e preceitos foram revisitados e professores e alunos manifestaram, com ênfase emocional, sua satisfação em percorrer os caminhos da educomunicação. As relações dialógicas, presenciais ou virtuais, subsidiaram a edificação de conhecimentos e, conseqüentemente, dos sujeitos que, ao conhecerem e se conhecerem melhor, questionaram paradigmas e se repensaram.

Percebi, embebido pelo processo educutivo verificado, que a dialogicidade permeou as relações estabelecidas em todos os estágios do trabalho: em sala de aula, nos grupos no *Facebook*, nas reuniões entre alunos e professores e nas entrevistas realizadas. Muito além de uma mera interação reativa, como dissertado no capítulo 3, os diálogos são o coração de uma viva construção coletiva do conhecimento. Tal analogia justifica-se por eu ter verificado, como exposto no capítulo 5, um elevado nível de alegria, intimidade e empatia entre os sujeitos, bem como um grande respeito entre os professores e os alunos. Esses elementos, reunidos em um contexto em que predomina a liberdade, reforçam a capacidade construtiva do amor em um ato educativo dialógico, reavivando o pensamento de Freire (1987, p. 45): “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico na pesquisa em comunicação digital. Porto Alegre: **Revista FAMECOS**, n. 20, dez. 2008. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4829/3687>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31-41.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz & Terra, 1999. v. 1.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FACEBOOK. **Noções básicas de grupos**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/help/groups>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

FÍGARO, Roseli. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 91-98.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende... [et. al.]. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *In: Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*. Araxá: Fundação Cultural de Araxá, 2011, p. 237-250.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014. Original inglês.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. *In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121-134.

MONTARDO, S. P.; PASSERINO, L. M. Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. *In: Revista Novas Tecnologias na Educação*. Rio Grande do Sul: Cinted, UFRGS, v. 4, n. 2, dez. 2006.

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. Publicada em: 30/08/2002. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância** - Teorias: Aspectos Teóricos e Filosóficos. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 159-174.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REBS, Rebeca Recuero. Reflexão epistemológica da pesquisa netnográfica. *In*: **Comunicologia**: Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília. Brasília: 2011, v. 4, p. 74-102. Disponível em <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/2439>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SILVA, Diva Souza. **A constituição docente em matemática à distância**: entre saberes, experiências e narrativas. Belo Horizonte, 2010. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

SOARES, Ismar. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

TONUS, Mirna. Christiane Pitanga Serafim da Silva. *In*: PRATA, Nair; BRITTES, Juçara (Orgs.). **Pensamento Comunicacional de Minas Gerais**. Florianópolis: Insular, 2014, p. 87-88.

APÊNDICES

Apêndice I

Entrevista em profundidade com as professoras Christiane Pitanga e Diva Silva

Entrevistador: Bom gente, então, com a finalidade de investigar melhor os sujeitos participantes da pesquisa, eu elaborei um roteiro dessa entrevista. O primeiro ponto a saber, seria essa ideia do projeto de educomunicação: como é que surgiu essa ideia aqui no curso de Jornalismo?

Diva Silva: Então, a gente trabalha no primeiro semestre do curso a disciplina “Comunicação e Educação” comigo e “Mídia e Comunicação” com Christiane. Então, há uns dois anos, quando a gente trabalhou a disciplina, a gente viu que alguma coisa convergia, mas, até então, a gente não tinha elaborado nada em conjunto, coletivamente. Ela trabalhava mais aspectos das mídias e eu com aquela ênfase de comunicação e educação, trazendo textos de educomunicação e, pra culminar a disciplina, no desenvolvimento de projetos educacionais. Só que, aí, conversando e mostrando o que é que os alunos estavam fazendo, eu senti falta de um apoio mais ligado na leitura da mídia, porque trabalhar aspectos teóricos da educomunicação e desenvolver através de uma mídia eu precisava, também, de uma interlocução de alguém específico das mídias, que pudesse dialogar melhor. Então, foi ali a primeira experiência sem as disciplinas ainda convergirem totalmente pra isso, mas, transitarem. Então, eles desenvolveram o projeto, professora Christiane ajudou aquele projeto a culminar através de uma mídia... alguns até trocaram, outros melhoraram... então, ali, foi um primeiro diálogo e a gente viu que isso podia dar muito certo... e aí a gente combinou: a próxima vez da oferta da disciplina, que, as duas, até então são disciplinas obrigatórias no curso, a gente já pensaria um roteiro coletivo. Então acho que foi isso que aconteceu, nessa oferta, que aconteceu agora em 2014, a gente já pensou, a priori, em dialogar, desde o início, a disciplina. Então, trabalharíamos até, mais ou menos, 50, 60 por cento da disciplina com os aspectos teóricos que cada disciplina tinha que desenvolver; teórico-práticos, mas ainda sem entrar no projeto de educomunicação. E, aí, os 40 por cento finais da disciplina já seria a elaboração de um projeto educacional e, aí, é que começa, acredito eu, a concepção de educomunicação desse projeto; porque aí a gente senta, conversa com alunos da outra turma que já tinha vivenciado isso, porque eles estão participando de um projeto de bolsa de

graduação e eu pedi pra que eles ajudassem a pensar isso; a gente vem pra turma, apresenta o que tá querendo fazer, ouve a turma, decide a temática... então, a proposta de projetos educacionais, a própria proposta, foi gestada coletivamente, no diálogo, idas e vindas, é, quem, democraticamente, quem elege mais um tema do que outro... então essas coisas foram acontecendo nessa segunda oferta da disciplina porque, aí, já mudou. As duas disciplinas já se integraram, pelo menos nessa parte final do projeto.

Christiane Pitanga: Só acrescentando, esse diálogo, essa convergência das duas disciplinas, eu acho que elas partiram muito da questão do projeto do curso de Jornalismo ser interdisciplinar. Em cada período, tem um projeto interdisciplinar que articula com todas as disciplinas daquele período. No primeiro período, eles têm uma disciplina, que é o “Projeto Interdisciplinar de Comunicação”, que é o PIC 1, mas ele fica meio que perdido. Então, a ideia, minha e da Diva é, além de a gente complementar uma a disciplina da outra, fazer esse trabalho interdisciplinar, era, de fato, de criar esse ambiente, no primeiro período, que fosse interdisciplinar e voltado pra educação porque, tendo o curso de Jornalismo dentro da Faculdade de Educação da UFU, era importante a gente valorizar essa disciplina, esses conhecimentos na área da educação, que não ficasse só restrito a uma disciplina em si, mas que a gente pudesse trazê-la, potencializar esses estudos dos meninos a respeito da educação. Então a gente, a partir do segundo ano, fez essa união estável, eu acho (risos).

Diva Silva: Sem dúvida! (risos). Porque a questão dos alunos, eles também, acho que isso é importante, do projeto trazer, e como que essa proposta trouxe um ânimo diferente pra esses alunos que entravam no curso! Porque o aluno, quando ele chega no curso, tem um tanto de expectativa, mas ele sabe que, agora, aquilo que talvez o fez escolher comunicação, vai chegar em algum momento do curso, mas que, primeiro, vem toda uma carga teórica, uma discussão que fundamenta tudo aquilo... isso é importantíssimo. Mas quando a gente propõe, já no primeiro período, uma experimentação aliando carga teórica e aquilo que eles já traziam consigo mesmos, de conhecimento de mídia, de conhecimento de uso de tecnologia, e que aquilo pode ser problematizado, fundamentado melhor a partir da visão de uma das disciplinas, e eles experimentam coisas diferentes e mais práticas, no primeiro período, o que a gente escuta deles é que a perspectiva do processo muda. Alguns se identificam tanto com a questão da educação que entram em projetos de graduação, como bolsa de graduação, escrevem pra Expocom, Intercom, como a gente teve grupo premiado: ficou em terceiro lugar do Intercom Sudeste, de todas as faculdades de comunicação. Então eles começam a ver que

aquilo que eles tão produzindo traz, também, ali, um saber da experiência, junto com o saber acadêmico, um saber curricular, e que aquilo, mais ainda, aliado com a comunidade externa à universidade, traz um olhar social, político, educativo, que nós mesmos nos surpreendemos. A gente tem uma visão da proposta, mas quando ela vai ganhando uma dinâmica e ganhando uma força, ali, que eles começam a sentir que, realmente, eles estão num processo educacional, porque, a comunidade que eles escolhem pra trabalhar interage com eles e eles, também, com essa comunidade e, assim, recriam saberes, questionam outras coisas e eles fazem parte daquilo, é fantástico quando você vê a apresentação dos projetos! Alguns ficam nos projetos, param por ali, acham interessante e vão vivenciar outras coisas no curso. Outros, ficam a todo momento tentando resgatar aquilo pra, de alguma forma, aquilo ser um eixo quase que integrador ao longo do curso. Então, é algo que a gente até conversa, né? Será que essas experiências não podem se tornar, no curso, também, um eixo integrador? De tanto impacto positivo que traz. São coisas também... porque nós, também, como professoras, eu acho que a Chris também vê isso, a gente se modifica também, nesse processo...

Christiane Pitanga: É, é...

Diva Silva: ...porque a gente chega com uma proposta, a gente fica entusiasmada com outra, a gente vê aquilo que não está dando muito certo, e como que o grupo senta e tenta reorganizar... Tinha dia que as aulas já tinham terminado e a gente ficava uma hora a mais, eu chegava uma hora a menos, ou marca outro dia... porque o desejo deles de fazer a coisa acontecer e de nos sugar o tempo inteiro e a gente, também, vivenciar aquilo... eu acho que é isso que torna o processo vivo; é um processo dinâmico, é um processo fluido, mas ele é vivo, porque ele requer da gente uma interlocução pra além daquelas áreas de conhecimento que estão ali envolvidas.

Entrevistador: Dentro disso que foi falado, da estrutura do curso ter uma proposta interdisciplinar, além dessa questão, vocês consideram que existe um apoio pedagógico e um suporte técnico adequados da instituição?

Christiane Pitanga: Bom, o curso de Jornalismo disponibiliza, dentro dos seus limites, os equipamentos que os meninos fizeram necessários. Então, máquina, filmadora, laboratório... eles estão no primeiro período, então eles não têm tanta prioridade para acessar os equipamentos. Mas, em termos institucionais, eu acho que é isso que é dado pra eles; não é dada nenhuma condição, por exemplo, de transporte. Não é dado espaço pra eles se reunirem,

né Diva? Assim, eles têm que, realmente, arcar com... se tiver que, por exemplo, ir num distrito encontrar com uma comunidade: eles têm que se virar pra fazer, se chegar lá...

Entrevistador: os gastos todos, no caso, são por eles...

Christiane Pitanga: Os gastos deles, tudo que eles têm que fazer. Às vezes, eles não conseguem equipamentos... eles usam equipamentos deles, ou pegam emprestado com o colega, ou família... então, este projeto, na verdade, por estar no segundo ano, o primeiro foi muito experimental, né? E, em função dos resultados positivos, é que, no segundo, a gente pôde alinhar melhor essa proposta; ele não é, ainda, reconhecido pedagogicamente pelos cursos, tanto de Pedagogia quanto de Jornalismo. É uma semente que a gente está plantando; e uma ideia que a gente tem é que a educomunicação perpassa todo o projeto, seja uma atividade transdisciplinar no curso de Jornalismo, mas acho que ainda não enxergaram isso, né? O curso tem essa interdisciplinaridade em cinco períodos, do primeiro ao quinto, mas de uma forma muito intuitiva que acontece, não nessa consciência da educomunicação. Eu penso que, talvez, essa experiência que a gente está vivendo, no primeiro período, possa servir de modelo ao inspirar os demais professores que trabalham na interdisciplinaridade. Então, talvez, por isso, a instituição ainda não consegue compreender este projeto como algo importante e que deva dar toda a assistência aos alunos nessa execução. Não é?

Diva Silva: É, eu acho que é um processo que a própria instituição está vendo ainda aonde isso vai dar. Porque é algo que não... o projeto do curso pressupõe interdisciplinaridade, mas interdisciplinaridade só é efetiva se ela se constrói ali, no cotidiano! Não está escrito no projeto que isso é garantido. A gente vê como isso é buscado, no curso, principalmente comunicação; é um curso relativamente novo, então a gente vê ainda, assim, os grupos de professores reunidos, as pessoas analisam o que aconteceu no semestre... tem alunos que participam... como eu participo, também, do curso de Pedagogia, que já é um curso que tem mais de cinquenta anos; não vou falar que essas coisas nunca aconteceram... elas podem ter acontecido muito. Só que, mais atualmente, isso não acontece. É como se cada um já tivesse o seu local do saber e a possibilidade interdisciplinar ainda é mais engessada. Então, quando a gente propõe algo assim e que mexe com educação e comunicação, isso provoca... certos olhares... vamos ver o que isso vai dar; então, realmente, falar assim, ó: “eu tenho aqui um laboratório que vocês podem utilizar, tem esses equipamentos, tem transporte à disposição...”,

não! Mas eu acredito que isso possa vir a acontecer. À medida em que a gente vai legitimando mais essas práticas, isso vai ganhando corpo na Faculdade de Educação. Pra não ficar parecendo, também, território de A, B ou C, porque não é isso que a gente fez. Os projetos são diversos, né? Nesse segundo ano... no primeiro eles foram mais ainda ligados à instituição escolar. Nesse segundo ano, variou, né? A gente teve escolar e não-escolar. Mas como que, até mesmo dentro da instituição escolar, eu falo assim, como que, poderíamos ter ali, pessoas, do curso de Pedagogia, participando e vivenciando porque, às vezes, passa pelo curso todo, também, sem vivenciar essa experiência que os alunos da Comunicação estão vivenciando. Por questões curriculares, de disciplina A, B ou C... então, institucionalmente, isso ainda é muito complicado.

Christiane Pitanga: Porque também é recente, né, Diva?

Diva Silva: É, acho que cabe muito a nós e quem vai chegando nisso, tanto na graduação quanto na pós-graduação, ir fortalecendo e, realmente, criando esse território, um território híbrido, que dialoga essas diferentes áreas.

Entrevistador: Vocês conseguem identificar quem eram e quem são esses alunos? Vocês observaram alguma transformação na experiência de vida dos alunos envolvidos e na relação deles com vocês?

Diva Silva: Uma mais, assim, recente, que eu achei fantástico, que a gente acaba, nesse momento, estando num momento de eleição no país; eleição pra presidente. E, aí, fomos pro segundo turno, né, a gente vai, ainda, ter essa votação, agora, na semana que vem. E uma das falas que aconteceu nessa *brigaiada* toda de... *brigaiada* que eu falo, assim, é um processo democrático? É. Mas o processo democrático acaba trazendo à tona algumas coisas que as pessoas comungam de valores que estranham. Eu estranho algumas coisas e, talvez, elas estranhem algumas coisas, na minha percepção. Mas, especificamente do projeto teve uma fala de repúdio, ódio... alguma coisa assim, de uma certa camada de eleitores contra os nordestinos. E criticando, como se fossem pessoas inferiores porque são eles que elegem um governo mais popular, mas é porque tem fome, tem não sei o quê. Enfim, aquela coisa bem preconceituosa, estereotipada. E aquilo criou... deu um *boom* de novo, principalmente nas redes sociais e, aí, um dos grupos aqui, que desenvolveu o projeto “Uai, aqui é Nordeste”, que tentou resgatar tudo isso, dentro da cidade, se envolveu com a comunidade nordestina da cidade; se envolveu com os aspectos de culinária lá do mercado municipal da cidade, com a

rádio, com tudo, eles estavam, estão, tão, assim, pertencentes àquilo tudo que na hora que isso começou, que o projeto foi concluído, isso tudo veio depois da disciplina! Na hora que começou... eu fiquei muito orgulhosa de ver alguns deles! Na rede social, com posições críticas sobre aquilo, falando do projeto que tinham desenvolvido, que exigiam respeito das pessoas, como é que aquilo pode vir à tona... então, você vê, assim, porque são adolescentes, essa que é a verdade: a gente chega num primeiro período, com raríssimas exceções no período, você tem, ali, uma faixa etária... tem gente que tem 17 anos, né? Uma faixa etária de 17 a 20 anos! E tentando discutir... adolescentes que eu falo, assim, essa juventude, e que está chegando e que com... talvez eles tivessem impressões parecidas com a que tiveram sem mesmo ter feito a disciplina. Mas com a disciplina e o projeto que eles desenvolveram, eles usaram argumentos sólidos, argumentos críticos, pra poder, também, opinar num momento desse, num espaço aberto, né, teoricamente... público, e que a gente pôde ver ali, assim... que legal! É uma repercussão direta de algo que, realmente, aí eu falo assim: realmente foi educacional! Porque além de eles participarem com a comunidade aquilo os impactou de tal forma, que na hora que aquela comunidade é questionada eles incorporam aquela comunidade como se fosse, assim, e sai numa visão crítica desse processo. Então, um dos exemplos de algo mais, mais próximo, né?

Christiane Pitanga: É, o resultado da transformação dos alunos a gente vê na própria apresentação. Quando eles apresentam, com paixão. Falam da comunidade que eles pesquisaram, que eles trabalharam. O processo, o projeto educacional... defendem, estabelecem um pertencimento... e o que é mais recorrente na fala deles é esse contato com o outro. Com uma outra cultura, com um outro universo. Então, eu posso citar aqui, não só o caso do grupo do Nordeste, mas da Umbanda, como é que foi tão... é... as pessoas, a maioria, não conhecia... então, isso pra eles foi uma descoberta e... uma grata descoberta de ver que os procedimentos são tranquilos, né, entre aspas... não é como a gente pensa, de forma preconceituosa. Tem, ah... os próprios alunos que fizeram folia de reis, né? Que também encontraram uma comunidade rural, de senhores já de idade, preservando uma cultura, precisando perpetuar essa cultura e... nossos alunos, como a Diva falou, são jovens, adolescentes, tendo contato com essas pessoas; isso os deixou muito gratos, né? E eu penso que engrandecidos dessa oportunidade que eles tiveram de conviver com essa realidade diversa da deles, de eles fazerem um trabalho em que eles puderam trocar, né? Tanto eles foram contribuir com essas comunidades em termos de educação, em termos de mídia, mas eles falam que aprendem muito! Porque existe essa troca. Assim como os grupos que

trabalharam nas escolas, no SESI, lá naquela do CAIC, né? A troca com as crianças, também! É, de uma outra realidade. Então, uma escola da periferia... que alguns do grupo nunca tinham entrado e convivido com eles. Então eu acho que esse processo é um processo que, naturalmente, acrescenta um tanto pra esses alunos. A gente vê uma maturidade deles na apresentação, né? A gente, que começa o semestre com os meninos meio acanhados, e tal... e eles vão crescendo durante o semestre e, quando chega nesse projeto educacional, que eles vão a campo, que eles saem da universidade, que eles lidam com as adversidades, não é? Igual eles falaram: “Ah, a gente planeja, mas nem sempre acontece do jeito que a gente planejou, e, aí, a gente tem que se virar... marca de novo... marca o entrevistado... e... não dá certo... e repete...”. Isso já os faz crescer como alunos, como seres humanos, cidadãos e como profissionais, porque eles se colocam num papel de profissionais, apesar do primeiro período, né? Então, a percepção é nítida de todo esse processo, o tanto que isso impacta e amadurece os alunos como estudantes e como cidadãos, também, né? Esse caso do Nordeste é uma coisa que, né? Porque a gente vive esse momento, né, das eleições... esse tema veio à tona e eles foram... isso o que a Diva falou, eles ficaram... eles tomaram as dores, né? Então isso é legal.

Entrevistador: Bom, pra concluir, gente, é... quanto a vocês, houve alguma transformação pessoal significativa? O que você aprenderam com esse processo?

Diva Silva: Acho que é o que a gente vem falando aqui desde o início, né? Como que a gente aprende o tempo todo. Então, acredito que nós duas, aquelas professoras que viram a possibilidade de se comunicar lá, há quase dois anos atrás, foi uma visão... quando a gente viu os projetos, a gente viu quanta coisa boa e o que podia, ainda, melhorar. Agora, a gente já propôs algo mais amplo e, com isso, também, acho que a experiência também foi mais ampla, né? Então, aí eu lembro lá do autor, do teórico Larrosa, quando ele fala assim: “O que é experiência, o saber da experiência? É aquilo que nos toca”. Então, assim, acho que nos tocou, toca, o quanto que a gente aprende e o quanto que a gente vê assim... que vale! Vale a gente tirar do gesso um pouco a matriz curricular, sair um pouco daquela zona de conforto; não que a zona de conforto seja fácil, mas é a zona conhecida... de ter um plano de curso pronto, um primeiro passo, um segundo passo. A gente vai pra um plano de curso e um currículo mais desafiador, mais de risco. Porque, quando a gente propõe, nem tudo a gente tem uma proposta, né?! É uma aposta! O que é planejar, projetar? É uma aposta! E você vai criando formas daquilo acontecer... mas, de vez em quando, não acontece. Então, é um risco! E esse risco... tem hora que eles ficavam assim: “E agora, o que a gente faz?”. E a gente

devolvia a pergunta: “O que vocês acham que pode ser feito? O que mais pode sair daqui?”. Tinha coisas que a gente poderia ter sugestões, mas a gente queria que eles construíssem isso. Então, pra gente, também, foi... eu estou falando por mim... pela Chris, ela também complementa... foi e é um desafio, e como que a gente aprende... como que a gente aprende! Do caso do grupo do *graffiti*, então, assim, eles tinham uma ideia assim: o *graffiti* como algo que pode ser inclusivo, educativo, de expressão, de cultura, mas como que pode fazer? Aí vai ter contato com os grafiteiros... aí alguns acham legal... “como é que pode fazer?”. O outro: “não, eu faço, mas só se pagar...”, “não, não, mas não é algo pago, a gente quer fazer numa escola pública...”. Então, “como que a escola pública pode se expressar?”. Então você vê as imagens lá, do produto, crianças que nunca nem tinham chegado perto de uma tinta daquela... de um *spray* daquele... e como que eles mostraram a construção daquilo... não é chegar e borrar o muro, ou borrar uma parede... mas que filosofia que está por trás daquilo. Então, ver possibilidades que, pra gente, também, até falei com a Chris e com eles: “Olha, da próxima, algumas idas a campo... a gente vai junto!”. A gente optou por não fazer isso pra que fosse algo deles, de contato, que não falasse assim: “olha, a gente tá vindo aqui, olha... essa aqui é a professora da universidade, ela que tá com a gente”, não! Que eles vivenciassem todo esse processo também por conta deles. Mas... como a gente aprende! E, o todo disso, já puxando, também, assim, praquilo que a gente trabalhou como uma das obras que a gente trabalhou, que foi de Freire, “Extensão ou Comunicação”, que a gente fala assim: “Olha, o sujeito, ele não tá lá só pra te dar dados pra você construir uma pesquisa... ele é um sujeito que também diz, que também fala, que também pode fazer!”. Pra não ser algo só extensionista no sentido de você levar uma informação ou trazer essa informação. Então, foi algo estruturado sempre num processo de diálogo, dialético, de comunicação, de intervenção... então foi algo de idas e vindas; nada estava pronto desde o início. Por isso que a gente termina o semestre e os projetos, querendo, talvez, se a gente tivesse mais um mês ou dois meses... aquilo podia, assim, se tornar mais sólido ainda do que foi. Então, acho que a percepção é essa, né? A gente sempre sai diferente do que a gente começou. Sempre pra melhor, sempre ampliando mais a visão de vários aspectos e vendo como que isso pra eles se torna, assim... muito significativo.

Christiane Pitanga: Pra complementar... (risos) curtinho, porque, já tá contemplado... é porque esse processo é, pra nós, também, de educomunicação, né, Diva? Então, assim, como você colocou, não tem nada pronto, a gente faz um planejamento, depende da reação da turma, depende do que eles trazem, de entusiasmo, de interesse, o repertório deles, né? Por onde eles vão caminhar, qual a comunidade que eles vão escolher, o que vai... então, assim, é

um aprendizado pra gente saber, assim, do limite do aluno, até onde ele pode ir e o nosso papel como... essa pessoa é... mediadora, mesmo, do processo, né? De respeitá-los no seu aprendizado, de fazer com que eles provoquem o aprendizado deles. Então, eu acho que, como professora, é... eu, pra mim, tem sido um aprendizado enorme, né? De me colocar neste papel, mesmo, de mediar esse aprendizado no sentido de fomentar, de deixá-los livres pra que eles possam descobrir, né? O caminho que eles vão seguir para fazer esse projeto. E eu acho que essa liberdade aí é uma percepção mesmo. Essa liberdade que a gente dá a eles, que torna-se uma responsabilidade, né? Pra eles, andar com as próprias pernas, é algo que os motiva, eu acho que é o que faz. Então, nestes projetos, a gente vai experimentando, vai aprendendo junto com os alunos. Eu acho que, a cada turma, cada projeto que a gente fizer, a gente vai se modificar, a gente vai ser diferente, assim como os alunos são no final do processo.

Diva Silva: Uhum!

Entrevistador: Bom gente, então eu gostaria de agradecer muitíssimo, mais uma vez, a vocês, que tanto colaboram com o trabalho, né? E parabenizá-las porque também achei tudo muito bacana e eu, também, aprendi muito e tenho aprendido muito com tudo isso, tá bom?!

Apêndice II

Entrevista em profundidade com os alunos do grupo pesquisado.

Entrevistador: Bom, gente, o primeiro ponto é saber de vocês, como um todo, como que foi, na prática, o processo da construção do projeto de Educomunicação de vocês? E se houve apoio dos professores e da instituição?

Aluna 1: Não, é... os professores apoiaram; tanto a Pitanga quanto a professora Diva, foi um super apoio. Tinha horas que a gente meio que se perdia. Tinha semana que a gente estava meio que com tudo pronto: “não, é isso!”, e aí, na semana seguinte acontecia alguma coisa que a gente se desestabilizava um pouco, a gente corria ou na Diva ou na Pitanga e elas nos davam um norte e aí a gente via que estava tudo bem e aí a gente continuava. E a primeira pergunta foi?

Entrevistador: De uma forma geral como é que foi esse processo de construção, principalmente no que diz respeito ao apoio dos professores e da instituição da UFU? Se houve esse apoio também, ou se vocês perceberam isso só dos professores apenas?

Aluna 2: Nós não procuramos muito o apoio da UFU.

Aluno 3: Não! Mas procurou, a gente usou o equipamento!

Aluna 4: Mas assim, com exceção do projeto do trabalho em si é que a gente combinava: “não, nós vamos fazer isso e isso e isso”, mas só que quando chegava na prática era muito diferente sabe, aí a gente tinha que discutir assim... “não, vamos ver qual é a visão que os uberlandenses tem dos nordestinos”. Aí nós achamos que eles iam ser super de boa, “não, por que eu acho nordestino isso e isso e isso” e aí a primeira mulher que a gente foi entrevistar acabou com os nordestinos, sabe? Uma coisa é a ilusão que a gente tem de planejar e achar que vai ser “isso e isso e isso”, só que na hora da prática muda tudo, aí assim... é o que a gente ficou um pouco perdido... teve horas que a gente teve procurar a Diva e a Pitanga pra dar um norte mesmo.

Aluna 5: Principalmente porque estávamos lidando com pessoas de fora, não era só a gente; então acho que era mais difícil ainda... é... agendar os horários, chegar quando que as pessoas podiam... o que iam falar... às vezes falavam o que a gente não queria que eles falassem.

Aluna 6: A gente estava com muita dificuldade no começo de enxergar a Educomunicação; toda vez que surgia e que balançava a base, assim, que a gente ficava com dúvida de muita coisa, a gente conversava com a Diva para gente tentar achar a Educomunicação e ver se a gente estava com o objetivo certo assim ou não.

Entrevistador: Entendi.

Entrevistador: Um outro ponto também importante para a pesquisa, quando a gente fala de Educomunicação, é a questão das tecnologias da informação e da comunicação. Como vocês acham que essas tecnologias contribuíram para a interação com a comunidade que vocês trabalharam e para o diálogo entre os participantes nessa construção desse projeto? Essas tecnologias, no que elas facilitaram tanto na relação de vocês com o pessoal da comunidade quanto entre vocês?

Aluna 5: Acho que total, porque a gente fez o grupo, aquele secreto, e a gente colocou a página também; aí, na página, na medida que a gente ia fazendo o projeto, ia conhecendo eles, ia tirando fotos de todas as coisas, a gente divulgou a página pra eles e eles iam comentando também, então isso foi uma forma de juntar eles do que a gente estava fazendo. Entre a gente foi o grupo secreto que toda hora a gente colocava lá: “ah, tal dia tem isso, vamo? Vamo!”. “Agora tem que fazer isso, isso e isso”; aí colocava, todo mundo estava sabendo já o que tinha que fazer, agendava as coisas tudo por lá, então acho que foi fundamental, principalmente o *Facebook*. Foi fundamental pra gente construir o projeto, se não ficaríamos mais perdidos ainda.

Aluno 3: Achei legal porque muita gente que é de fora da cidade; o *Facebook* ajudou a expandir o trabalho pra outro lugar. Foi seu pai que divulgou no grupo, não foi?

Aluna sem identificação: Foi.

Entrevistador: E a página que vocês criaram da comunidade, que eles foram convidados, vocês convidaram quem, a princípio? As pessoas que seriam entrevistadas? E elas foram convidando outras pessoas? Como isso aconteceu?

Aluna 1: A gente convidou geral.

Aluna 6: Uns amigos nossos.

Aluna 4: A gente saiu convidando todo mundo (...)

Aluna 5: Eu acho que tipo os amigos dos amigos iam chamando, chamando... e até hoje aparece lá *fulano de tal* curtiu a página. Até hoje tem gente descobrindo a página.

Entrevistador: E a página, a partir do momento que terminou o projeto, ela não teve mais conteúdo? Ela está lá, mas, não tem conteúdo postado?

Aluna 5: Está lá... é, parou. Até que não tinha como foco principal; era a comunidade e o que a gente estava fazendo com eles... aí depois teve as férias e a gente não teve mais contato, cada um foi para um lado.

Aluna 6: E temos a proposta de passar para eles, depois, o resultado final, mas nós não fizemos isso porque a gente não planejou ainda.

Entrevistador: Outro ponto: como vocês avaliam o impacto desse projeto na vida da comunidade que vocês trabalharam?

Aluna 4: Eu acho que... quando a gente conversou com o *A*, ele falou pra gente que nunca ninguém tinha procurado eles, sabe? Uns alunos da UNITRI já tinham procurado eles (...) fizeram perguntas e tchau. E assim, a gente teve muito contato com eles, sabe? A gente foi várias vezes, a gente conversou com o *A* muitas vezes, então, assim, eu acho que o impacto foi meio, assim, que a gente estava interessado. Os dois lados estavam interessados; não era só nós neles; eles também estavam empolgados com o nosso projeto e a gente também; então foi, assim, uma troca, mesmo: eles com a gente e a gente com eles.

Aluna 1: E, também, no último dia que a gente foi pra filmar e tirar foto, tinha alguns nordestinos que a gente ainda não tinha conhecido; que a gente conheceu lá na hora; e eles tinham comentado que eles nunca tinham se reunido antes pra discutir daquela forma como a gente tinha discutido aquele dia; e aí ficou aquela expectativa que depois que a gente saísse eles continuassem discutindo, mesmo que talvez, sei lá, não construíssem outro lugar ou que não fizessem algum projeto, mais que eles continuassem debatendo sobre. A gente falou sobre política, falou sobre a própria questão deles, cultural, aqui em Uberlândia, sobre os costumes.

Entrevistador: Eles tinham o hábito de se reunir, mas, por outras questões ou não?

Aluna 5: Acho que não tinham uma reflexão sobre eles ali naquele ambiente, a união deles; não tinha mais uma coisa em profundidade; então acho que esse foi nosso principal resultado.

Aluno 3: Eles se reuniam uma vez por mês, mas era pra... é, tipo uma festa que eles faziam todo mês para reunir os costumes; não tinham essa reunião para ter uma reflexão sobre eles mesmos.

Aluna 1: Esse negócio de costumes ficava mais na parte de comida e música; então eles comiam, tinha a música rolando, mas não tinha debate (...).

Aluna 5: Eu acho que pela população que existe de nordestinos em Uberlândia são poucas pessoas que se reúnem lá, entre eles, assim.

Entrevistador: E quanto a vocês, como que a experiência com essa comunidade, com esse projeto, impactou na experiência de vida de vocês? Se vocês traçarem um paralelo: vocês antes de terem acesso a tudo que vocês tiveram do projeto, especificamente, depois dessa construção, desse processo junto a eles, devido ao projeto. Mudou alguma coisa? Vocês perceberam alguma transformação em relação ao significado que vocês davam à realidade deles, de vocês? Aí é mais um depoimento pessoal mesmo.

Aluna 4: Pra mim, eu acho que eu abri mais a minha mente, sabe? Porque existe muita diferença de região para região e são costumes muito diferentes, sabe? Você lidando com comunidade diferente da sua, você tira seus preconceitos e você, assim, aprende a lidar com outras pessoas diferentes de você, sabe? Por mais que aqui, na universidade, tenha gente

muito diferente de você... mas você ligar pra pessoa, marcar reunião, você conversar com ela, eu acho que, pelo menos para mim, abriu muito a minha cabeça e, hoje em dia... antigamente... os meus pais são nordestinos, mas quando falavam de nordestinos eu não me sentia muito ofendida, sabe? Por exemplo: se falassem alguma coisa com preconceito e tal; só que, assim, nos últimos tempos eu estou meio assim... eu vejo que falam mal do nordestino... eu fico, assim, nossa! Eu compro a briga mesmo, sabe?! Porque existe muito; eu não acreditava que existia tanto, mas, assim, eu vi que existe, assim, até de pessoas muito próximas da gente! Existiu e existe demais! Até nestas eleições foi bem visto e há um preconceito gigante com o Nordeste, por mais que o Nordeste seja vários estados, seja rico em cultura, ainda existe preconceito, isso é fato.

Aluno 3: Pra mim meio que... eu já admirava bastante o Nordeste, como uma cultura, em si, e assim, eu ando muito de ônibus e você acaba sentando e prestando atenção na conversa dos outros. Teve uma vez que começaram a falar dos nordestinos, eu já tirei o fone de ouvidos e comecei a prestar atenção; nunca chegaram e falaram mal dos nordestinos para mim, mas se chegar eu vou comprar a briga, porque eu acho que é uma cultura que ainda tem muito preconceito. Esse negócio da política, eu fiquei impressionado, sabe?! Porque falar coisas sobre isso, sabe? Até vi uma notícia que um cara... simulou desintegrar o Nordeste do Brasil e eu achei isso super errado (...).

Aluna 5: Pra mim, eu acho que o projeto, o trabalho, foi muito gratificante e trouxe muito mais coisas pra gente do que pra eles, porque foi um enriquecimento cultural e... não só de aprender e absorver a outra cultura, de conhecer o outro, mas, principalmente, de construir tudo isso junto com eles; foi muito importante e muito enriquecedor, mesmo, e, agora, principalmente, com esta questão eleitoral... eu só lembro do trabalho que a gente fez. Nossa! A gente trabalhou com eles, vem tudo à tona... aí eu vejo como foi importante pra gente ter embasamento pra discutir, principalmente essas questões agora; então acho que foi mais importante pra gente do que pra eles.

Aluna 1: Pra mim mudou porque sempre quando alguém falava de Nordeste eu pensava em praia e vida boa e tal; mas agora não: justamente essa coisa de você comprar a briga; hoje quando alguém fala de nordestino e fala mal é como se fosse comigo! Minha avó é sergipana e falava como foi difícil ela crescer no lugar, teve que trabalhar desde pequena; mas era a

história dela, não era a minha história. E, agora, é como se fosse parte de mim mesmo; então foi até eu me redescobrir como pessoa e ver uma coisa diferente que eu não ligava antes.

Aluna 2: A gente vai, assim, com umas coisas prontas; o que a gente ouve de nordestino a gente pensa que é, e vai passando o preconceito. Eu pude ver, ao longo do trabalho, que muitas coisas foram tiradas da minha cabeça. Você começa a perceber, no jeito deles, o quanto eles são preocupados; eles, na conversa sobre política, eu me surpreendi o quanto eles são engajados! Eles *pegam na mão*, mesmo, as coisas, agarram e discutem; dão a *cara a tapa* e, assim, por isso a gente pôde aprender muito com eles, sabe?! Eles passaram um pouquinho pra gente dessa vontade, dessa garra, desse jeito *arretado* deles! Enfim, foi uma experiência muito boa. A gente aprendeu muito com eles.

Entrevistador: Gente, a última pergunta diz respeito à relação com as professoras. Eu queria que vocês avaliassem a relação com os professores durante esse processo. Eu queria saber se houve essa construção conjunta do conhecimento, com liberdade, para que vocês expressassem o que vocês pensavam?

Aluna 4: Como na segunda era a Diva e na sexta era Pitanga, quando a gente pesava mais no lado da Educomunicação (...), a Diva dava um norte tremendo pra gente! A Diva, toda calma, explicava: “faça isso, isso e isso, vocês estão no caminho!”. E, aí, a Diva dava o norte, pra gente, da Educomunicação. E aí quando era a questão de mídia, o que a gente ia fazer, sabe? (...) organizar as ideias mesmo, aí era com a Pitanga, sabe? Aí ajudava mais. Mas, como praticamente sempre a gente estava indo a campo, nunca a gente tinha tempo pra ir nas duas; então a gente escolhia qual das duas professoras a gente ia (...). Porque foi muito corrido; na época era final de semestre, tinha artigo, tinha prova... foi uma loucura, mas ajudaram bastante, deu um norte mesmo, pra gente.

Aluno 3: Muitas das vezes a gente ficava perdido porque a Diva falava uma coisa, queria de uma forma, e a Pitanga falava outra... e tínhamos que absorver o que a Diva falava com o que a Pitanga falava, pra juntar num projeto só. Mas, aí, acabou que deu certo!

Entrevistador: Gente, só uma arestazinha que eu queria entender melhor, em relação a esses equipamentos que vocês falaram (...): o que vocês utilizaram de estrutura da instituição, em termos de equipamento? Como foi o uso disso? Vocês usaram? Eles utilizaram também, da

comunidade? Que tipo de equipamento foi? O que vocês precisaram utilizar? O que a instituição disponibilizou? E o que vocês usaram de vocês?

Aluna 1: Bom, da faculdade a gente pegou câmera, principalmente na última semana, a gente usava câmera, tripé.

Entrevistador: Vídeo, fotografia... separado, ou tudo junto?

Aluna 1: A gente usou os dois. Teve umas vezes que a faculdade não podia emprestar; aí a gente usava a nossa mesmo.

Aluna 5: Principalmente a minha, a da **J** e da **I**; a gente revezava, principalmente pra pegar ângulos diferentes; às vezes, enquanto uma tirava foto, a outra filmava...

Aluna 4: Não tinha quase nenhuma câmera lá, e ele falou que, como a gente ainda não teve aula de fotojornalismo, e como a gente não sabia como manusear mesmo a câmera, então eles não podiam emprestá-la.

Aluno 3: Eles davam prioridade para quem já sabia.

Aluna 4: Emprestavam pra quem já sabia e como estava tendo aula de telejornalismo, os meninos estavam terminando um trabalho deles, então tinha prioridade pra eles; então, a gente meio que pegou a que estava sobrando mesmo.

Aluna 5: E até alguns outros grupos da nossa sala mesmo, que usavam a outra, então a gente tinha que revezar entre nós mesmos.

Aluno 3: Mas quando não dava com a da UFU a que a gente tinha “quebrava um galho” bem bom!

Aluna 5: Ah, a gente usou a rádio, também, da UFU, pra fazer o programa!

Entrevistador: E o programa foi gravado? Eles vieram aqui?

Aluna 5: É.

Aluna 6: O A, na verdade, ele já tem; ele faz um programa todo domingo e, aí, ele falou isso pra gente e... foi, assim, uniu o útil ao agradável.

Aluna 5: Ele convidou, ele gravou, ele passou pra gente e a gente passou pro *site*.

Entrevistador: Só pra entender: foi um programa só gravado aqui? Ele não foi difundido?

Aluna 1: Ele foi pro ar.

Entrevistador: Foi difundido pela rádio da UFU?

Aluna 5: Isso.

Entrevistador: Então vocês acreditam que ele atingiu uma outra comunidade além do que ele atingia normalmente?

Aluna 1: Sim, uma que inclusive a gente não pode mensurar.

Aluna 5: A gente escutou... passa domingo de manhã.

Aluna 1: Isso, 10 horas.

Aluna 5: Isso. Acredito que até, como é um programa voltado para o público nordestino, acho que até outras pessoas que a gente não conhece foram atingidas também pelo programa de rádio daquele dia.

Aluno 3: Como a gente divulgou o *Facebook* na rádio, também, provavelmente, não sei se alguém chegou a entrar no *Facebook* através do *link* que a gente divulgou na rádio...

Aluna 1: Minha mãe! (risos).

Entrevistador: Mas esse programa que ele faz, ele faz aqui também pera rádio UFU?

Aluna 1: Sim.

Entrevistador: No mesmo horário, também?

Aluno 3: Sim.

Entrevistador: Entendi, eu achei que ele fazia numa outra rádio!

Aluna 1: Não, não, é aqui na universidade!

Aluno 3: E é sempre nesse tema do Nordeste...

Aluna 4: O programa chama *Canta Nordeste*, não é isso?

Entrevistador: Gente, então é isso; agradeço, mais uma vez: muito obrigado a todos! Não dispense, num futuro próximo, talvez alguma outra investigação, mas aí a gente se fala pelo *Face* e, aí, quando tudo estiver encaminhado e concluído, eu vou convidar vocês pra participar da minha banca; se vocês quiserem participar, estão convidados! Tá bom, muito obrigado!

Apêndice III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **Relações dialógicas no processo de educomunicação: análise em uma rede social digital**, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Diva Souza Silva e Danilo Fonseca Silva**. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo dialógico entre professores e alunos através de uma rede social digital utilizada como suporte tecnológico em um processo educacional. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Diva Souza Silva**, em sala de aula, durante a aula. Na sua participação você será convidado para reuniões com colegas de classe e professores, realizadas em sala de aula, além de poder contribuir com discussões realizadas em um grupo secreto da rede social digital Facebook durante o primeiro semestre letivo de 2014. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem na sua identificação e na exposição de suas opiniões apenas no grupo de estudos criado. O benefício será a contribuição para melhor compreender a realidade interativa midiática digital contemporânea. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Danilo Fonseca Silva - pesquisador co-responsável (mestrando em Tecnologias, Comunicação e Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Professor no curso de Comunicação Social da Faculdade Promove Belo Horizonte. *Endereço: Rua Timbiras, 1532/14º andar – Centro – Belo Horizonte – MG – (31) 2103.2122 - E-mail: danilo@ad10.com.br*); Diva Souza Silva - Pesquisadora responsável (Doutora em Educação. Professora Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. *Endereço: Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bairro Santa Mônica – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Bloco 1A – Uberlândia – MG – CEP 38400-098 - E-mail: diva@faced.ufu.br*). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 20.....

=

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa